

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES ENFANTS TALIBÉS DANS LES ÉCOLES CORANIQUES : RÉFLEXION SUR  
L'EFFECTIVITÉ DU DROIT À L'ÉDUCATION AU SÉNÉGAL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN DROIT

PAR  
SOPHIE D'AOUST

AVRIL 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ .....	xv
LEXIQUE SUR L'ÉDUCATION .....	xvi
EXPLICATION DU LEXIQUE.....	xxi
1 Les types d'éducation .....	xxv
2 Les composantes du système d'éducation .....	xxxvii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE PRÉLIMINAIRE	
LA PROBLÉMATIQUE DES ENFANTS TALIBÉS DANS LES ÉCOLES	
CORANIQUES AU SÉNÉGAL.....	
0.1 Les différents types d'écoles islamiques au Sénégal .....	5
0.1.1 Violations médiatisées des droits de l'homme au sein des écoles coraniques ...	20
0.1.2 L'acteur étatique, entre les OI et les chefs religieux .....	34
0.2 Sujet ciblé.....	45
0.2.1 L'angle du droit à l'éducation.....	45
0.2.2 La population cible : les <i>talibés</i> non scolarisés à l'école formelle .....	47
CHAPITRE I	
ÉDUCATION CORANIQUE ET DROIT À L'ÉDUCATION : EXEMPLES DE	
SITUATIONS DE PLURALISME JURIDIQUE .....	
1.1 Le droit à l'éducation.....	49
1.1.1 Les fondements du droit à l'éducation : un droit transversal.....	50
1.1.2 Obligations de l'acteur étatique pour la réalisation du droit à l'éducation dans les établissements autres que publics.....	63

1.1.3	Transposition des normes internationales dans le droit interne sénégalais et la non-réalisation du droit à l'éducation des <i>talibés</i> ciblés.....	74
1.1.4	La mesure du droit à l'éducation : l'importance de l'effectivité .....	82
1.2	Cadre théorique : le pluralisme juridique.....	92
1.2.1	Le pluralisme juridique classique vs contemporain et l'analyse postmoderne du droit.....	96
1.2.2	Grille d'analyse de Boaventura de Sousa Santos .....	99
1.2.3	Application de la grille d'analyse au contexte des droits de l'homme.....	104
1.3	Questions et hypothèses de recherche.....	105

## CHAPITRE II

### LE SYSTÈME D'ÉDUCATION SÉNÉGALAIS : UN RÉGIME HYBRIDE PRINCIPALEMENT CONCENTRÉ SUR L'ÉDUCATION FORMELLE? .....

2.1	Impact de l'ordre normatif colonial sur le système d'éducation sénégalais et poursuite d'un système hybride d'éducation par le Sénégal indépendant .....	107
2.1.1	Introduction d'écoles « françaises » et réglementation des <i>daaras</i> : rivalité puis accommodation entre les marabouts et les colonisateurs.....	108
2.1.2	Système hybride d'éducation poursuivi à l'indépendance (1960-80) .....	118
2.2	Impact du nouvel « ordre éducatif mondial » sur les politiques éducatives du Sénégal.....	128
2.2.1	La Banque mondiale et l'« ajustement éducatif » .....	130
2.2.2	Le Mouvement Éducation pour tous et le financement garanti de plans crédibles d'éducation .....	147
2.3	État des lieux du système éducatif du Sénégal de 2000 à 2009 .....	170
2.3.1	Description du système éducatif sénégalais .....	170
2.3.2	Évolution du système éducatif entre 2000 et 2009 selon les critères de dotation et d'accessibilité .....	171

## CHAPITRE III

### UN MODÈLE HYBRIDE D'ÉDUCATION REJETÉ PAR LA POPULATION EN RAISON DE SON INADAPTATION AUX RÉFÉRENCES RELIGIEUSES ET SOCIOCULTURELLES?.....

3.1	Analyse socioculturelle de la demande d'éducation des populations .....	186
3.1.1	Perceptions et attentes portées au système éducatif : étude de l'acceptabilité .	187
3.1.2	Influence des chefs religieux sur la demande d'éducation .....	200
3.2	Système scolaire primaire rejeté ou abandonné par une partie de la population en 2009-2010. ....	204

3.3	Inadaptation du système scolaire aux facteurs sociétaux d'acceptabilité en lien avec les références religieuses et socioculturelles.....	214
3.3.1	Expansion du préscolaire .....	218
3.3.2	Innovations dans l'enseignement primaire public laïque .....	221
3.3.3	Développement du secteur franco-arabe .....	233
3.3.4	Mise en place de « <i>daaras</i> modernes » : passerelles vers le secteur formel.....	240
CONCLUSION.....		250
APPENDICE A		
DISPOSITIONS DE TRAITÉS INTERNATIONAUX ET DE DROIT INTERNE CONTRE LA MENDICITÉ FORCÉE, LES VIOLENCES PHYSIQUES ET PSYCHOLOGIQUES INFLIGÉES AUX TALIBÉS DES DAARAS MIGRANTS ....		261
APPENDICE B		
ENSEMBLE DES VALEURS ET INDICATEURS POUR MESURER L'EFFECTIVITÉ DU DROIT À L'ÉDUCATION SELON LIECHTI ET MEYER-BISCH.....		264
APPENDICE C		
CARTE DES SEPT RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU SÉNÉGAL EN 1960 .....		269
APPENDICE D		
CARTE DES HUIT RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU SÉNÉGAL EN 1976 .....		270
APPENDICE E		
ENSEMBLE DES MESURES PRÉCONISÉES PAR LES ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION ET PRÉSENTÉES AU GOUVERNEMENT DU SÉNÉGAL EN FÉVRIER 1981 .....		271
APPENDICE F		
RÉSUMÉ DES PROJETS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION POUR LESQUELS DES CRÉDITS DE L'AID ONT ÉTÉ ALLOUÉS .....		276
APPENDICE G		
CARTE DES ONZE RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU SÉNÉGAL EN 2002 .....		285
APPENDICE H		
ARBRE DE CLASSIFICATION DES IDEN EN FONCTION DU NIVEAU DE RÉTENTION ET DES FACTEURS OFFRE/DEMANDE EXPLIQUANT SA FAIBLESSE (2003) .....		286
APPENDICE I		
CARTE DES QUATORZE RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU SÉNÉGAL EN 2008 .....		287

## APPENDICE J

PROPOSITIONS ISSUES DU SÉMINAIRE DE 2002 SUR L'INTRODUCTION DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ET LA CRÉATION D'ÉCOLES FRANCO- ARABES PUBLIQUES.....	288
BIBLIOGRAPHIE.....	289



## REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à M. Pap Moussa Sow qui en 2006 et 2007 m'a accompagnée à travers le Sénégal pour approfondir la problématique des écoles coraniques, ainsi qu'à l'ensemble de l'équipe du CAIN'T avec qui je collabore depuis maintenant quatre ans. Je tiens à souligner l'engagement particulier de M. Malick Diagne qui est une source d'inspiration incontestable. Cette collaboration m'a permis de réaliser un stage en 2009 au sein de l'ONG Tostan à Dakar sous la supervision de M. Mouhamed Chérif Diop, qui mérite d'être remercié pour son soutien. Nombreux sont les responsables d'organisations gouvernementales ou d'ONG qui m'ont accordé des entrevues lors de mes recherches sur le terrain qui ont précédé la rédaction de ce mémoire et je tiens à les remercier. Un merci particulier à M. Bara Faye de la Direction de l'enseignement arabe (DEA) pour ses réponses précises à mes nombreuses questions et pour son appui inconditionnel, même à distance.

Je tiens également à remercier ma directrice de mémoire, la professeure Anne Saris dont les conseils et la flexibilité tout au long de la rédaction furent grandement appréciés. Je la remercie d'avoir cru en mes capacités à mener à terme ce projet ambitieux. Merci également aux professeurs Pierre Bosset, Nicolaos Strapatsas et François Roch pour leurs commentaires éclairés lors de la présentation du projet de mémoire ou de l'évaluation du mémoire même. Enfin, mes remerciements vont aux personnes les plus chères qui ont su au jour le jour trouver les mots justes pour m'encourager. Merci à mes parents, à ma sœur Émilie et à mes ami(e)s pour leur soutien surtout lors des moments difficiles. Mes remerciements de la fin vont à Juniors Damy pour sa patience, sa compréhension, ses suggestions et ses encouragements au quotidien dans la rédaction de ce travail. Juniors, tu as su transformer chaque obstacle en opportunité : *Misaotra betsaka*

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
0.1 Types, modèles et caractéristiques des écoles islamiques au Sénégal.....	20
1.1 Récapitulatif des déclarations portant sur le droit à l'éducation et pertinentes pour notre analyse de cas .....	62
1.2 Récapitulatif des instruments internationaux contraignants affirmant le droit à l'éducation et pertinents pour notre analyse de cas .....	63
1.3 Indicateurs retenus pour mesurer l'effectivité du droit à l'éducation .....	91
2.1 Répartition en pourcentage des enfants de 6 à 13 ans des différentes régions du Sénégal selon le type d'école fréquentée (1960-61).....	119
2.2 Taux apparents de scolarisation selon les différents niveaux scolaires en 1969-1970 .....	123
2.3 Taux de scolarisation des six à onze ans par région (1980/1981).....	125
2.4 Évolution des TBS de niveau primaire par sexe de 1990/91 à 1998/99 .....	143
2.5 Évolution du nombre d'établissements formels abritant le premier cycle du secondaire de 2003 à 2009.....	180
2.6 Évolution des dépenses publiques allouées à l'éducation de 2002 à 2008 .....	182



2.7	Évolution de la part prévue et dépensée (en gras) de chaque sous-secteur dans le budget alloué à l'éducation de 2000 à 2008 .....	184
3.1	Objets et projets associés aux différents types d'éducation.....	188
3.2	Évolution du nombre d'enfants non scolarisés de niveau primaire .....	207
3.3	TBS (niveau primaire) répartis par région et par sexe en 2009 .....	208

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
L.1 Classification des types d'éducation .....	xxv
L.2 Classification des établissements d'enseignement (écoles) qui font partie du système d'éducation.....	xxxvii
0.1 Fréquentation des écoles formelles en fonction du nombre d'années passées au sein des écoles coraniques .....	11
1.1 Effectivité du droit à l'éducation : interaction des quatre capacités des systèmes éducatifs .....	89
2.1 Évolution du nombre d'écoles primaires formelles de 2002 à 2009 .....	174
2.2 Évolution du ratio population scolarisable par classe réparti par région de 2000 à 2009.....	179

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES

ACDI	Agence canadienne pour le développement international
AID	Association internationale de développement
AOF	Afrique occidentale francophone
APC	Approche par les compétences
BAfD	Banque africaine de développement
BFEM	Brevet de fin d'études moyennes
BID	Banque islamique de développement
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
BM	Banque mondiale
BREDA	Bureau régional de l'UNESCO à Dakar
CADBE	Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant
CADHP	Charte africaine des droits de l'homme et des peuples
CAF	Classe d'alphabétisation fonctionnelle
CAP	Certificat d'aptitude pédagogique
CAPE	Cellule d'appui à la protection de l'enfance
CDCS	Comité départemental de coordination et de suivi
CDE	Convention internationale des droits de l'enfant
CDESC	Comité des droits économiques, sociaux et culturels

CDF	Classe à double flux
CE1	Cours élémentaire première année
CE2	Cours élémentaire deuxième année
CEAP	Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique
CEG	Collège d'enseignement général
CEM	Collège d'enseignement moyen
CFEE	Certificat de fin d'études élémentaires
CI	Cours d'initiation
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CLE	Conseils locaux d'éducation
CM1	Cours moyen première année
CM2	Cours moyen deuxième année
CNCS	Comité national de coordination et de suivi
CNEFAAS	Collectif national des écoles privées franco-arabes au Sénégal
CNREF	Commission nationale de la réforme de l'éducation et de la formation
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
CONSEF	Conseil national supérieur de l'éducation et de la formation
CP	Cours préparatoire
CRC	Comité des droits de l'enfant
CRCS	Comité régional de coordination et de suivi
CRES	Consortium pour la recherche économique et sociale

DALN	Direction de l’alphabétisation et des langues nationales
DESC	Droits économiques, sociaux et culturels
DIPE	Développement intégré de la petite enfance
DPDE	Direction de protection des droits de l’enfant
DPLN	Direction de la promotion des langues nationales
DPRE	Direction de la planification et de la réforme de l’éducation
DSRP	Document de stratégie de réduction de la pauvreté
ECB	École communautaire de base
EGEF	États généraux de l’éducation et de la formation
EMP	Enseignement moyen pratique
EPT	Éducation pour tous
EQJA	Éducation qualifiante des jeunes et des adultes
EVF	Éducation à la vie familiale
FAIS	Fédération des associations islamiques du Sénégal
FMI	Fonds monétaire international
FNACMS	Fédération nationale des associations culturelles musulmanes au Sénégal
IA	Inspection d’académie
IDEN	Inspection départementales de l’éducation nationale
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée
INEADE	Institut national d’études et d’action pour le développement de l’éducation
MEN	Ministère de l’Éducation nationale

ND	Non déterminé
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OCI	Organisation de la Conférence islamique
OI	Organisation internationale
OIDEL	Organisation internationale pour le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement
OIF	Organisation internationale de la francophonie
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectif du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PADEN	Projet d'alphabétisation des élus et des notables locaux
PAIS	Programme d'alphabétisation intensive du Sénégal
PALMT	Programme d'ajustement structurel à moyen et long terme
PAN/EPT	Plan d'action national de l'Éducation pour tous
PARRER	Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants de la rue
PAS	Programme/prêt d'ajustement structurel
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDEF	Programme décennal pour l'éducation et la formation
PDRH	Programme de développement des ressources humaines
PIB	Produit intérieur brut
PIDCP	Pacte international relatif aux droits civils et politiques
PIDESC	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels



PLCTPFTE	Projet de lutte contre la traite et les pires formes de travail des enfants
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PPTE	Pays pauvres très endettés
PREF	Plan de redressement économique et financier
ROCARE	Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation
SCA	Stratégie de croissance accélérée
SNERS	Système national d'évaluation des rendements scolaires
TBA	Taux brut d'admission
TBPS	Taux brut de préscolarisation
TBS	Taux brut de scolarisation
UCM	Union culturelle musulmane
UCW	Understanding Children Work
UNACOIS	Union nationale des commerçants et industriels du Sénégal
UNEC	Union nationale des écoles coraniques
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

## RÉSUMÉ

La présente recherche a pour objectif de se pencher sur la place qu'occupent les écoles coraniques dans l'éducation des enfants sénégalais. Pourquoi ces écoles subsistent-elles toujours alors qu'elles ne permettent pas de réaliser le droit à l'éducation tel que conçu par le droit international? Notre mémoire vérifiera si un manque d'effectivité de ce droit au Sénégal provenant de l'inadaptation du système d'éducation hybride actuellement en place et issu de globalisations n'expliquerait pas cette situation. Un chapitre préliminaire permettra de situer les écoles coraniques parmi les autres types d'écoles islamiques au Sénégal et d'étudier la nature des relations entre ces dernières et les écoles formelles. Ensuite, le premier chapitre fera état du droit à l'éducation : angle d'analyse privilégié. Nous détaillerons l'effectivité de ce droit qui résulte de quatre caractéristiques essentielles : dotation adéquate, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité. De plus, nous nous interrogerons sur la présence d'ordres normatifs appartenant à différents espaces juridiques (local, national et transnational) régissant l'éducation au Sénégal (pluralisme d'ordres normatifs conçu par Boaventura de Sousa Santos). Le deuxième chapitre retracera l'apparition et l'évolution de ces ordres normatifs, partant de la période précoloniale. L'étude de l'interlégalité de ces normativités nous amènera à décrire le système éducatif issu d'un premier mouvement de globalisation, la colonisation, ainsi que ses transformations par une seconde globalisation, la mise en place d'un nouvel « ordre éducatif mondial », comprenant l'« ajustement éducatif », puis le Mouvement Éducation pour tous (EPT). Ce chapitre se conclura par l'analyse du modèle hybride d'éducation actuellement en place au Sénégal et ce, sous l'angle des critères de l'accessibilité et de la dotation. Ayant démontré les avancées considérables réalisées pour l'atteinte de ces critères au cours des dernières années, nous en viendrons dans le troisième chapitre à nous pencher sur le type d'école primaire que désirent les populations (critère d'acceptabilité). Suite à une vérification de l'efficacité du système éducatif actuel (cas de non-scolarisation et d'abandon), nous étudierons quatre initiatives avancées par l'État pour répondre à la demande d'éducation. Il s'agit de l'expansion du préscolaire, d'innovations dans l'enseignement primaire (langues nationales, enseignement religieux et langue arabe), du développement des institutions franco-arabes et de la création de « *daaras* modernes ». La faible évolution de la mise en œuvre de ces initiatives au cours des dernières années prouvera que le modèle hybride d'éducation actuel ne s'est pas suffisamment adapté aux réalités socioreligieuses, expliquant le choix encore notable des écoles coraniques comme modèle unique d'éducation.

Mots clés : Sénégal, éducation coranique, *talibé*, effectivité, droit à l'éducation, pluralisme juridique, hybridation d'ordres normatifs, globalisations.

## LEXIQUE SUR L'ÉDUCATION

**Alphabétisme.** Aptitude de lire et écrire, en le comprenant, un texte simple et court relatif à sa vie quotidienne. Cela implique un continuum de compétences en lecture et écriture, et inclut souvent des compétences de base en arithmétique (calcul) (UNESCO, Institut de statistique, « Glossaire »).

**Apprentissage.** Acquisition ou modification individuelle d'informations, de connaissances, de compréhensions, d'attitudes, de valeurs, d'aptitudes, de compétences ou de comportements par le biais d'expériences, de pratiques, d'études ou d'enseignement (CITE, 2011).

**Classe à double flux (CDF).** Formule d'enseignement à mi-temps, où la classe est divisée en deux cohortes, accueillies alternativement le matin et l'après-midi, en fonction d'un calendrier hebdomadaire (Bianchini, 2004).

**Classe multigrade.** Classe à plusieurs niveaux sous la direction d'un seul maître (Bianchini, 2004).

**École communautaire de base (ECB).** École non formelle qui prend en charge les enfants âgés de 9 à 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés très tôt, en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et préprofessionalisante en langues nationales et en français d'une durée de quatre ans (République du Sénégal, PDEF, 2003).

**École coranique.** Établissement d'enseignement privé dispensant une éducation coranique (notre définition).

**École « moderne » ou « française ».** École héritée de la colonisation et dont les programmes sont maintenant définis ou reconnus par les autorités publiques (Charlier, 2002). Terme qui fait référence avant tout à l'école publique, mais aussi à l'école privée laïque formelle et l'école privée catholique formelle (notre définition).

**Éducation.** Processus par lequel les sociétés transmettent volontairement leurs informations, connaissances, compréhensions, attitudes, valeurs, aptitudes, compétences et comportements cumulés à travers les générations. [L'éducation] implique une communication destinée à susciter l'apprentissage (CITE, 2011).

Éducation coranique. Éducation non formelle qui a pour finalité la mémorisation du Coran, mais également l'apprentissage des comportements d'un bon musulman imprégnés des valeurs religieuses et sociales, notamment la courtoisie, la solidarité, l'endurance, le goût du travail et la persévérance et qui n'est pas équivalente au niveau 1 de la CITE. Cette éducation est offerte dans les écoles coraniques au Sénégal (notre définition inspirée de Sy, Ichola et Gueye, 2010).

Éducation ou enseignement de base. Ensemble des différents programmes d'activités éducatives visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux qui sont définis par la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* (Jomtien, Thaïlande, 1990). Suivant la classification de la CITE, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (première étape de l'éducation de base) et le premier cycle du secondaire ou autrement dit l'enseignement moyen (deuxième étape). Elle couvre aussi un ensemble très divers d'activités éducatives non formelles et informelles, publiques et privées, qui visent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux spécifiques de groupes de personnes de tous âges (UNESCO, Institut de statistique, « Glossaire »).

Éducation ou enseignement formel(le). Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation (CITE, 2011).

Éducation ou enseignement non formel(le). Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. La caractéristique principale de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'[É]ducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges, mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu; il peut être de courte durée et/ou faible en intensité et il est généralement dispensé sous la forme de programmes courts; d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalent) par les autorités nationales compétentes pour l'éducation; il peut aussi ne mener à aucune certification. L'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation des enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ou de compétences professionnelles ainsi que des programmes de développement social ou culturel (CITE, 2011).



**Enseignement.** Activités éducatives se déroulant dans des institutions établies pour l'éducation des enfants et des jeunes dans le cadre de programmes éducatifs initiaux qui visent à permettre aux élèves d'atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques grâce à l'enseignement en classe y compris des cours ayant lieu dans des environnements d'apprentissage spécialisés (par exemple un laboratoire, une salle de musique, une salle informatique ou une salle de sport) et du travail en groupe sous la direction d'un ou de plusieurs enseignants. Les élèves sont souvent groupés par année d'études, âge ou niveau de capacité (CITE, 2011). L'enseignement correspond ainsi à la part de l'éducation qui se déroule dans des établissements d'enseignement formels et dans ceux non formels, donc au sein du système éducatif (notre définition).

**Enseignement élémentaire ou primaire.** Enseignement qui fournit des activités d'apprentissage et d'éducation généralement conçues pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques (c'est-à-dire l'alphabétisme et le calcul) et établir une base solide pour l'apprentissage et la compréhension des connaissances de base et pour le développement personnel, préparant ainsi au premier cycle de l'enseignement secondaire. Il vise un apprentissage avec un niveau de complexité de base et peu ou pas de spécialisation (CITE, 2011).

**Enseignement « moderne » ou « français ».** Enseignement dispensé dans des écoles « modernes » ou « françaises » (notre définition).

**Enseignement moyen.** Enseignement qui correspond au niveau 2 de la CITE ou au « premier cycle du secondaire », généralement destiné à compléter les processus fondamentaux d'apprentissage et d'éducation qui ont débuté au niveau 1 de la CITE. Habituellement, l'objectif pédagogique est d'établir la base d'un apprentissage tout au long de la vie et d'un développement humain que les systèmes éducatifs pourront systématiquement enrichir par de nouvelles possibilités d'éducation. Les programmes de ce niveau sont en général davantage orientés vers les matières du curriculum et introduisent des concepts théoriques sur une variété de sujets (CITE, 2011).

**Enseignement préscolaire ou préprimaire et éducation de la petite enfance.** Éducation qui fournit des activités éducatives et d'apprentissage dans une approche holistique en vue d'encourager le développement cognitif, physique, social et émotionnel précoce des jeunes enfants et de les préparer à un enseignement organisé en dehors du contexte familial dans le but de développer certaines des aptitudes nécessaires pour leur préparation scolaire et leur entrée dans l'enseignement primaire. L'enseignement préprimaire ou préscolaire est offert aux enfants âgés entre 3 ans et l'âge d'entrée au primaire, alors que l'éducation de la petite enfance vise ceux de moins de 3 ans (CITE, 2011).

Enseignement secondaire. Enseignement qui correspond au niveau 3 de la CITE ou encore au « deuxième cycle du secondaire », généralement conçu pour compléter l'enseignement secondaire et préparer à l'enseignement supérieur, et/ou pour enseigner des aptitudes pertinentes pour exercer un emploi. Les programmes de ce niveau offrent aux élèves un enseignement plus varié, plus spécialisé et approfondi que les programmes du premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE). Ils sont davantage différenciés et proposent un éventail plus large d'options et de filières (CITE, 2011).

Établissements d'enseignement. Institutions établies dont l'éducation est la principale activité, par exemple une école, un collège, une université ou un centre de formation. Ces établissements sont normalement accrédités ou autorisés par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes. Des organisations privées peuvent également assurer la gestion d'établissements d'enseignement, par exemple des organismes religieux, des groupes d'intérêt particuliers ou des sociétés privées d'enseignement et de formation, avec ou sans but lucratif (CITE 2011).

Établissements d'enseignement formels. Établissements d'enseignement publics ou privés dispensant un enseignement formel (notre définition).

Établissements d'enseignement non formels. Établissements d'enseignement privés dispensant une éducation non formelle (notre définition).

Établissements d'enseignement privés. Établissements contrôlés et gérés par une organisation non gouvernementale, qu'elle reçoive ou non des fonds publics (UNESCO, Institut de statistique, « Glossaire »). Pour qu'un établissement d'enseignement privé soit formel, il doit être autorisé par les autorités publiques (notre ajout).

Établissements d'enseignement publics. Établissements contrôlés et gérés par une autorité ou un organisme scolaire public (national/fédéral, étatique/provincial ou local), quelle que soit l'origine de ses ressources financières (UNESCO, Institut de statistique, « Glossaire »). Ces établissements sont toujours formels (notre ajout).

Indice de parité entre les sexes. Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Un indice de parité égal à 1 indique une parfaite parité entre individus de sexe féminin et de sexe masculin (UNESCO, *Indicateurs de l'éducation*, 2009).

Scolarisation. Action de scolariser. Fait d'être scolarisé (Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2005).

Scolariser. Assurer à des enfants un enseignement scolaire (Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2005).



**Système d'éducation.** Ensemble plus ou moins intégré d'institutions (système scolaire, famille, groupes religieux, médias, bibliothèques, musées, associations, etc.), de structures, de législations, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités, de modes de fonctionnement ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habilités et de leurs connaissances (Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2005).

**Système éducatif.** Ensemble des structures et personnels des secteurs formel et non formel concourant à l'éducation d'une population (définition modifiée de celle offerte dans Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2005).

**Système scolaire.** Ensemble des structures et personnels du secteur formel concourant à l'éducation d'une population (notre définition).

**Taux brut de scolarisation (TBS).** Total des inscriptions dans un niveau spécifique d'éducation, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée (UNESCO, *Indicateurs de l'éducation*, 2009).

**Taux brut d'admission (TBA) ou taux brut d'accès (TBA)** en première année de l'enseignement primaire. Nombre total des nouveaux élèves en première année de l'enseignement primaire, sans considération d'âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire. Objet : Indiquer le niveau général d'accès à l'enseignement primaire. Il indique également la capacité du système éducatif à assurer l'accès en première année à la population ayant l'âge officiel d'entrée à l'école (UNESCO, *Indicateurs de l'éducation*, 2009).

**Taux d'abandon par année d'études.** Pourcentage des élèves d'une cohorte inscrits dans une année d'études donnée dans une année scolaire donnée qui abandonnent l'année scolaire suivante (UNESCO, *Indicateurs de l'éducation*, 2009).

**Taux d'achèvement ou taux brut d'accès à la dernière année du primaire.** Nombre total des nouveaux inscrits en dernière année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage du nombre total des enfants en âge théorique d'accès à la dernière année du primaire (UNESCO, *Indicateurs de l'éducation*, 2009).

**Taux de redoublement par année d'études.** Proportion des élèves inscrits dans une classe donnée au cours d'une année scolaire donnée qui étudient dans la même classe au cours de l'année scolaire suivante (UNESCO, *Indicateurs de l'éducation*, 2009).

**Taux net de scolarisation (TNS).** Effectif des inscrits du groupe ayant l'âge officiel de fréquenter un niveau d'éducation exprimé en pourcentage de la population correspondante (UNESCO, *Indicateurs de l'éducation*, 2009)

## EXPLICATION DU LEXIQUE

Ce mémoire est réalisé dans le cadre d'un programme d'études supérieures en droit. Cependant, il se veut interdisciplinaire puisqu'il touche également à la sociologie et à l'éducation. En explorant l'effectivité du droit à l'éducation et en débordant ainsi du cadre normatif du droit positif, nous avons été amenée à rencontrer des termes utilisés dans plusieurs disciplines et parfois définis différemment (et ce même au sein de la seule discipline de l'éducation). Suite à une analyse de ces termes surtout associés au domaine de l'éducation, nous avons tenté d'en dégager un sens commun pour des fins de cohérence. Ainsi, les définitions retenues ne concordent pas toujours avec celles utilisées dans toutes les études au sein des disciplines auxquelles se rapporte ce mémoire.

Les définitions de notre lexique proviennent majoritairement de la **Classification internationale type d'éducation (CITE)**<sup>1</sup> dont la dernière révision fut approuvée par la Conférence générale de l'UNESCO lors de la 36<sup>e</sup> session, en septembre 2011<sup>2</sup>. Cette classification a d'ailleurs été élaborée pour permettre la comparaison des différents systèmes d'éducation. Les **directives techniques relatives aux indicateurs de l'éducation**<sup>3</sup> et le **glossaire**<sup>4</sup> de l'Institut de statistique de l'UNESCO, ainsi que le

---

<sup>1</sup> La première version de cette classification remonte à 1997.

<sup>2</sup> *Révision de la Classification internationale type de l'éducation (CITE)*, Rec. UNESCO, Doc. off. Conf. UNESCO 36 C/19, 36<sup>e</sup> sess. (2011).

<sup>3</sup> UNESCO, *Indicateurs de l'éducation : directives techniques*, Institut de statistique de l'UNESCO, novembre 2009.

<sup>4</sup> UNESCO, Institut de statistique, « Glossaire », en ligne : UNESCO < <http://glossary.uis.unesco.org/glossary> >.

**dictionnaire actuel de l'éducation**<sup>5</sup> nous ont été utiles dans les cas de termes ambigus ou absents de la CITE. Notre analyse étant cependant avant tout juridique, nous devons nous assurer de ne pas contredire ou travestir le sens possible de ces termes tels qu'employés dans les **lois nationales du Sénégal**<sup>6</sup> et dans les **traités internationaux et régionaux**<sup>7</sup>, sources premières du droit positif. Pour ce faire, lors de l'absence de clarification dans les travaux préliminaires, nous avons consulté certains documents d'interprétation (**recommandations et observations générales**)<sup>8</sup> et **analyses comparatives de ces traités**<sup>9</sup> afin de nous assurer que les définitions choisies n'étaient

---

<sup>5</sup> Ronald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin, 2005.

<sup>6</sup> *Constitution de la République du Sénégal*, adoptée lors du référendum constitutionnel du 7 janvier 2001, entrée en vigueur le 22 janvier 2001, en ligne gouvernement du Sénégal < <http://www.gouv.sn/spip.php?rubrique17> >; *Loi n° 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, Journal officiel de la République du Sénégal, no 5401 du 1991-04-06; *Loi n° 94-82 du 23 décembre 1994 portant statut des établissements d'enseignement privé*, Journal officiel de la République du Sénégal, no 5619 du 1995-02-04. Voir aussi les documents de politique : République du Sénégal, Ministère de l'Éducation nationale chargé de l'Enseignement technique, Direction de la planification de la réforme de l'éducation, *Plan national d'action de l'Éducation pour tous*, 15 mai 2001; République du Sénégal, Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Éducation pour tous)*, P.D.E.F/E.P.T., 2003; République du Sénégal, Ministère de l'Éducation nationale, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation*, janvier 2005.

<sup>7</sup> *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, 14 décembre 1960, 429 R.T.N.U. 93; *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989, 1577 R.T.N.U. 3; *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 16 décembre 1966, 993 R.T.N.U. 3; *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples*, 27 juin 1981, 1520 R.T.N.U. 217; *Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*, Doc. off. UA, Conférence des chefs d'États et de gouvernement, 26<sup>e</sup> conf., Doc. OUA CAB/LEG/153/Rév.2 (1990). Voir aussi les déclarations : *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Rés. AG 217 (III), Doc. off. AG NU, 3<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/810 (1948); *Déclaration des droits de l'enfant*, Rés. AG 1386 (XIV), Doc. off. AG NU, 14<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/4353 (1959); UNESCO, Secrétariat du Forum consultatif international sur l'éducation pour tous, *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (1990).

<sup>8</sup> *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme*, Rec. UNESCO, Doc. off. Conf. UNESCO, 18<sup>e</sup> sess., (1974); *Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, Rec. UNESCO, Doc. off. Conf. UNESCO, 11<sup>e</sup> sess., (1960); Comité des droits de l'enfant, Observation générale no 1 : *Les buts de l'éducation* (art. 29, par. 1), Doc. off. CES NU, 2001, Doc. NU CRC/GC/2001/; Comité des droits économiques sociaux et culturels, Observation générale no 13 : *Le droit à l'éducation* (art. 13), Doc. off. CES NU, 1999, Doc. NU E/C.12/1999/10.

<sup>9</sup> José L. Gomez del Prado, *Analyse comparative du droit à l'éducation tel que consacré par les articles 13 et 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et par les*

pas en contradiction avec le contenu de ces instruments. Nous verrons que la définition de certains termes n'était pas problématique. Par exemple, si l'on se fie aux observations générales associées à ces traités, la définition offerte par la CITE du terme « éducation » semble correspondre à la signification de ce terme dans les traités internationaux et même dans les lois sénégalaises. La définition d'autres termes s'est avérée plus complexe, particulièrement lorsqu'ils étaient employés différemment au sein des instruments juridiques. Dans ces cas précis, nous avons dû trancher. Par exemple, le terme « établissement scolaire » est évoqué par certains traités alors que d'autres font référence au terme « établissement d'enseignement ». Le terme « scolaire » n'est pas défini de façon unanime au sein de la discipline de l'éducation et nous n'avons pu trouver de justification juridique à l'emploi des terminologies différentes dans les traités, nous avons donc choisi de définir le terme « scolaire » comme synonyme de « formel ». En effet, il nous est apparu que cela semblait être le sens qui s'en dégage des lois nationales. Puisque cette définition pourrait avoir des conséquences sur les obligations étatiques qui se dégagent des dispositions contenues dans les déclarations et conventions internationales, nous verrons tout au long du mémoire les impacts possibles de notre choix.

La présente explication illustrera par des figures les types d'éducation (section 1) et les composantes du système d'éducation (section 2). Chaque terme faisant partie de ces figures sera par la suite défini et expliqué. Toutes les définitions comprises dans le lexique qui précède cette explication ne seront pas ici détaillées, seulement celles se rapportant à ces deux sections, puisqu'elles sont selon nous les plus ambiguës et

---

*dispositions figurant dans d'autres traités universels et régionaux, et des mécanismes établis, le cas échéant, pour suivre la réalisation de ce droit, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/23 (1998); Yves Daudet et Pierre Michel Eisemann, Commentaire de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO ED-2005/WS/43 (2005); UNESCO, Groupe conjoint d'experts UNESCO (CR)/ECOSOC (CESCR) sur le suivi du droit à l'éducation, Analyse comparative de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et des articles 13 et 14 du PIDESC, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO ED-2007/WS/46 (2008).*

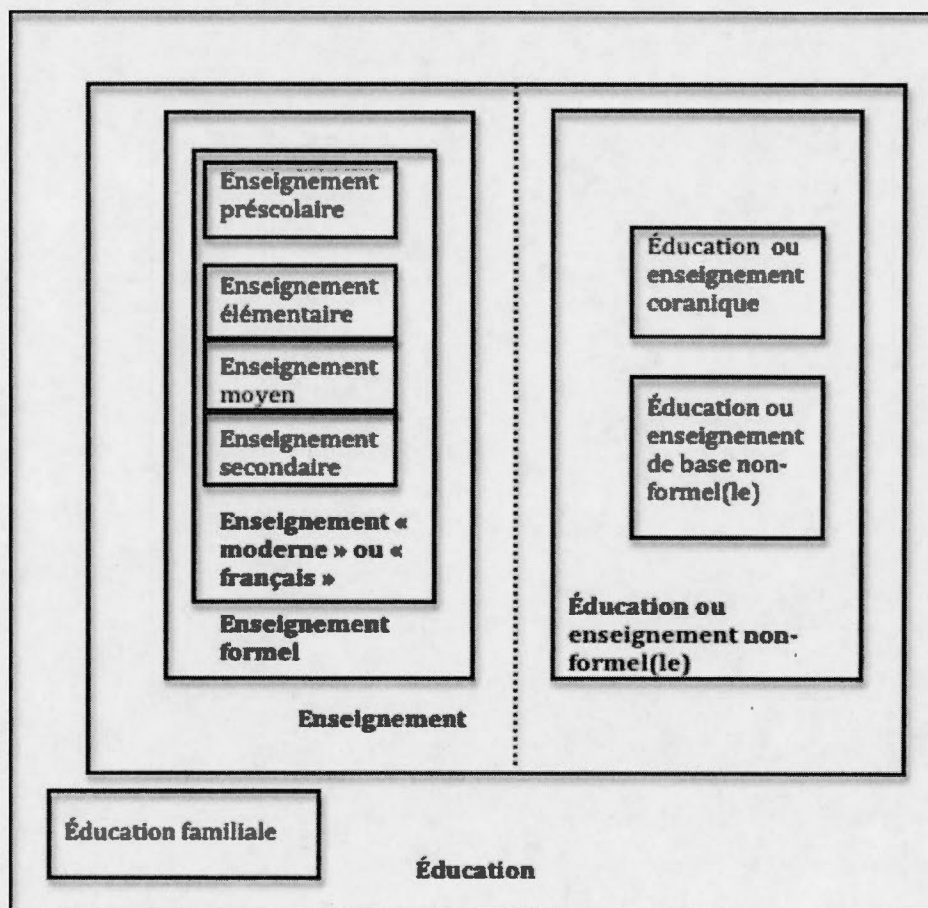


nécessitent en conséquence des clarifications. Notons enfin que l'interprétation des indicateurs de l'éducation définis dans le lexique sera donnée en notes de bas de page tout au long du mémoire.

# 1 Les types d'éducation

La figure suivante représente d'abord une classification des types d'éducation ainsi que leurs relations.

**Figure L.1** Classification des types d'éducation



## L'éducation :

L'éducation a été définie par l'UNESCO dans la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* adoptée le 19 novembre 1974 par la Conférence générale de l'UNESCO comme étant



le processus global de la société par lequel les personnes et les groupes sociaux apprennent à assurer consciemment, à l'intérieur de la communauté nationale et internationale et au bénéfice de celle-ci, le développement intégral de leur personnalité, de leurs capacités, de leurs attitudes, de leurs aptitudes et de leur savoir. Ce processus ne se limite pas à des actions spécifiques.<sup>10</sup>

Ses finalités sont décrites par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CDESC) dans son *Observation générale no 13* :

L'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté.<sup>11</sup>

Le Comité des droits de l'enfant, dans son *Observation générale no 1*, a lui caractérisé l'éducation ainsi :

« L'éducation » dépasse de loin les limites de l'enseignement scolaire formel et englobe toute la série d'expériences de vie et des processus d'apprentissage qui permettent aux enfants, individuellement et collectivement, de développer leur propre personnalité, leurs talents et leurs capacités et de vivre une vie pleine et satisfaisante au sein de la société.<sup>12</sup>

Finalement, il a été proposé dans les modifications de 2011 de la CITE de définir l'éducation comme le « processus par lequel les sociétés transmettent volontairement leurs informations, connaissances, compréhensions, attitudes, valeurs, aptitudes,

---

<sup>10</sup> *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*, supra note 8, art. 1(a).

<sup>11</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, supra note 8 au para. 1.

<sup>12</sup> CRC, *Observation générale no 1*, supra note 8 au para. 2.

compétences et comportements cumulés à travers les générations. [L'éducation] implique une communication destinée à susciter l'apprentissage »<sup>13</sup>.

C'est cette dernière définition que nous retiendrons aux fins de notre mémoire, sachant qu'elle englobe à la fois **l'éducation formelle** (voir définition à la p. xxxi) et **non formelle** (voir définition à la p. xxxiv), mais aussi d'autres formes d'apprentissage, notamment celle au sein de la famille, qui font partie de **l'éducation informelle**, c'est-à-dire :

des formes d'apprentissage intentionnelles ou volontaires, mais non institutionnalisées. Elles sont moins organisées et moins structurées que l'enseignement formel ou non formel. L'apprentissage informel peut comprendre des activités d'apprentissage se déroulant dans la famille, dans le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée ou dirigée par la famille ou par la société.<sup>14</sup>

### **L'enseignement :**

L'enseignement a été défini dans la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* de l'UNESCO :

Aux fins de la présente Convention le mot « enseignement » vise les divers types et les différents degrés de l'enseignement, et recouvre l'accès à l'enseignement, son niveau et sa qualité de même que les conditions dans lesquelles il est dispensé.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> *Révision de la Classification internationale type de l'éducation (CITE)*, supra note 2 aux pp. 91-92. Voir aussi la définition de l'apprentissage, *ibid.* à la p. 91 (« acquisition ou modification individuelle d'informations, de connaissances, de compréhensions, d'attitudes, de valeurs, d'aptitudes, de compétences ou de comportements par le biais d'expériences, de pratiques, d'études ou d'enseignement »).

<sup>14</sup> *Ibid.* à la p. 91.

<sup>15</sup> *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, supra note 7, art. 2(2).

Dans leur commentaire sur cette *Convention*, les professeurs Yves Daudet et Pierre Michel Eisemann, de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne, ont mentionné qu'une distinction doit être faite entre « l'enseignement » et « l'éducation ». « En effet, l'enseignement vise à la fois les différents degrés et les différentes formes d'enseignement (par exemple l'enseignement technique ou professionnel) tandis que le concept d'éducation, bien plus large, tend à fournir et à faire acquérir aux hommes – enfants comme adultes – des savoir-faire utiles dans la vie courante »<sup>16</sup>. De plus, selon ces professeurs, « la *Convention* [n']envisage [l'enseignement] que du point de vue des différents degrés d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur), de la qualité et des conditions dans lesquelles il est dispensé »<sup>17</sup>. Ils ont aussi noté que « la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* par son intitulé même se limite au cadre traditionnel de l'enseignement sans aborder la question de l'éducation dans son ensemble »<sup>18</sup>.

Le dictionnaire actuel de l'éducation établit également une différence entre l'éducation et l'enseignement. En fait, celui-ci indique que « l'enseignement peut être considéré comme la part de l'éducation qui revient au système scolaire »<sup>19</sup>. Le **système scolaire** sera défini lors de l'explication de la figure L.2 sur la classification des établissements qui composent le système d'éducation. Notons d'ores et déjà que la définition donnée par ce dictionnaire du **système scolaire** est l'« [e]nsemble des écoles, des services et des ressources d'appui, sous la direction d'une administration centrale, sur un territoire donné »<sup>20</sup>. Par contre, en général, ce terme englobe les **établissements d'enseignement formels** (voir définition suite à la figure L.2).

---

<sup>16</sup> Daudet et Eisemann, *supra* note 9 à la p. 10.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *Ibid.* à la p. 11.

<sup>19</sup> Legendre, *supra* note 5 à la p. 572.

<sup>20</sup> *Ibid.* à la p. 1311.

Selon cette logique, il ne faudrait donc pas parler de l'enseignement non formel, mais de l'éducation non formelle et ainsi de l'éducation coranique (considérée comme non formelle) et non de l'enseignement coranique. Cependant, nombreux sont les auteurs à employer la terminologie d'enseignement coranique ou d'enseignement islamique dans le cas du Sénégal<sup>21</sup>. Même les documents gouvernementaux du Sénégal utilisent le terme d'enseignement coranique<sup>22</sup>. De plus, l'*Observation générale no 13* du CDESC mentionne que l'enseignement peut être non formel<sup>23</sup>. La figure L.1 sur les types d'éducation, ci-dessus, démontre l'ambiguïté qui existe quant au terme « enseignement », à savoir s'il faut considérer comme de l'enseignement toutes les formes d'éducation non formelle.

Globalement, aux fins de ce mémoire, nous considérerons comme « enseignement », la part de l'éducation qui se déroule dans des **établissements d'enseignement formels et dans ceux non formels** (voir définition suite à la figure L.2), donc dans le **système éducatif** (voir définition suite à la figure L.2). Nous utiliserons la

---

<sup>21</sup> Voir par ex. Seydou Cissé, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, l'Harmattan, 1992; Robert Launay et Rudolph T Ware, « Comment (ne pas) lire le Coran? Logiques de l'enseignement religieux au Sénégal et en Côte d'Ivoire » dans Gilles Hodel, dir., *L'islam, nouvel espace public en Afrique*, Paris, Karthala, 2009; Mamadou Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, Istanbul, Centre de recherche sur l'histoire, l'art et la culture islamiques, Organisation de la Conférence islamique, 1985; Bakary Sambe, « L'enseignement de l'arabe et de l'islam au Sénégal : enjeux politiques et incidences sur les rapports avec le monde arabe », dans Zakharia Katia et Cheiban Ali, dir., *Savoirs et Pouvoirs : Genèse des traditions et traditions réinventées*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2008; Stefania Gandolfi, « L'enseignement islamique en Afrique noire » (2003) XLIII 1-2 Cahiers d'Études africaines 261.

<sup>22</sup> Voir par ex. République du Sénégal, Ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales, Direction de l'enseignement arabe, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal de 1960 à 2010*, juillet 2010; République du Sénégal, *Plan national d'action de l'Éducation pour tous*, *supra* note 6 (« [d]ans le secteur du non formel, des structures de prise en charge de l'enseignement de la langue arabe émergent de plus en plus dans l'espace éducatif sous l'appellation d'écoles franco-arabes et de "daaras" (écoles coraniques) » à la p. 9); République du Sénégal, *P.D.E.F/E.P.T.*, *supra* note 6 (« [...] identifier les sites d'implantation des daaras en vue d'une carte prospective de l'enseignement coranique » à la p. 125).



définition de l'« enseignement dispensé dans une école ou collège » que donne la CITE de 2011 pour décrire l'enseignement, c'est-à-dire les

activités éducatives se déroulant dans des institutions établies pour l'éducation des enfants et des jeunes dans le cadre de programmes éducatifs initiaux qui visent à permettre aux élèves d'atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques grâce à l'enseignement en classe y compris des cours ayant lieu dans des environnements d'apprentissage spécialisés (par exemple un laboratoire, une salle de musique, une salle informatique ou une salle de sport) et du travail en groupe sous la direction d'un ou de plusieurs enseignants. Les élèves sont souvent groupés par année d'études, âge ou niveau de capacité.<sup>24</sup>

L'enseignement correspond ainsi à la part de l'éducation qui se déroule dans des établissements d'enseignement formels et dans ceux non formels, donc au sein du **système éducatif** (voir définition suite à la figure L.2). Nous privilégierons toutefois pour notre analyse le terme d'éducation coranique à celui d'enseignement coranique, mais relèverons des citations dans lesquelles le deuxième terme est employé. En utilisant une telle définition de l'enseignement, nous considérons donc les écoles coraniques sénégalaises comme des **établissements d'enseignement privés (non formels)** (voir définition suite à la figure L.2), ce qui entraînera certaines conséquences juridiques en ce qui concerne le droit à l'éducation que nous expliquerons tout au long de ce mémoire. Nous avons tout de même pris soin de séparer l'éducation de l'enseignement, parce que l'éducation informelle (non organisée), telle que l'éducation familiale, ne constitue pas une forme d'enseignement. Par contre, toute forme d'enseignement est en soi de l'éducation, d'où la notion de droit à l'éducation qui se concentre majoritairement sur l'enseignement.

---

<sup>23</sup> Voir CDESC, Observation générale no 13, *supra* note 8 (« [l]es États parties conviennent que l'enseignement, public ou privé, formel ou non, doit tendre à la réalisation des buts et objectifs énoncés à l'article 13(1) » au para 4).

<sup>24</sup> *Révision de la Classification internationale type de l'éducation (CITE)*, *supra* note 2 à la p. 93.



### **Éducation ou enseignement formel(le) :**

Nous retiendrons aux fins de ce mémoire la définition de l'enseignement formel émise dans la CITE de 2011, c'est-à-dire :

l'[e]nseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation.<sup>25</sup>

### **Enseignement « moderne » ou « français »**

Le terme enseignement « moderne » ou « français » ne fait pas partie de la CITE, ni du dictionnaire actuel de l'éducation. Nous l'avons ajouté pour faire référence à l'enseignement qui est dispensé dans les écoles « modernes » ou « françaises » (voir définition suite à la figure L.2), puisque ces termes sont employés par des auteurs tels que Charlier, Huet-Gueye et Léonardis que nous citerons dans ce mémoire.

### **Enseignement préscolaire (préprimaire) et éducation de la petite enfance**

La CITE permet la compilation de statistiques éducatives dans les différents pays dans le but de les comparer. Les « niveaux d'éducation » ont été élaborés à cet effet et sont associés à la progression des expériences d'apprentissage et aux contenus des

---

<sup>25</sup> *Ibid.* à la p. 93

programmes éducatifs<sup>26</sup>. Nous retiendrons pour le moment les définitions générales de ces différents niveaux et détaillerons tout au long du mémoire leurs spécificités dans le cas sénégalais (âge d'entrée, durée, types d'écoles, etc.).

Deux catégories de programmes correspondent au niveau 0 de la CITE, mais ciblent des enfants d'âges différents : le développement éducatif de la petite enfance qui vise les enfants de 0 à 2 ans et l'enseignement préprimaire ou préscolaire qui, lui, est offert à ceux qui sont âgés entre 3 ans et l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire<sup>27</sup>.

L'ensemble de ce niveau

fournit des activités éducatives et d'apprentissage dans une approche holistique en vue d'encourager le développement cognitif, physique, social et émotionnel précoce des jeunes enfants et de les préparer à un enseignement organisé en dehors du contexte familial dans le but de développer certaines des aptitudes nécessaires pour leur préparation scolaire et leur entrée dans l'enseignement primaire.<sup>28</sup>

### **Enseignement élémentaire ou primaire**

L'enseignement élémentaire correspond au niveau 1 de la CITE.

L'enseignement primaire fournit des activités d'apprentissage et d'éducation généralement conçues pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques (c'est-à-dire l'alphabétisme et le calcul) et établir une base solide pour l'apprentissage et la compréhension des

---

<sup>26</sup> Voir la définition de programme éducatif, *ibid.* à la p. 92 (« programme éducatif : une succession ou un ensemble cohérent d'activités éducatives conçues et organisées en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage préétablis ou d'accomplir un ensemble spécifique de tâches éducatives pendant une période durable. Dans le cadre d'un programme éducatif, les activités éducatives peuvent aussi être regroupées en sous-composantes décrites de manière différente dans les contextes nationaux comme étant des cours, des modules, des unités et/ou des matières »).

<sup>27</sup> *Ibid.* à la p. 28 (« [la petite enfance] a été introduite pour la première fois dans la CITE 2011 et il n'existe donc pas de catégorie correspondante dans la CITE 1997 » à la p. 72).

<sup>28</sup> *Ibid.* à la p. 98.

connaissances de base et pour le développement personnel, préparant ainsi au premier cycle de l'enseignement secondaire. Il vise un apprentissage avec un niveau de complexité de base et peu ou pas de spécialisation.<sup>29</sup>

### **Enseignement moyen**

L'enseignement moyen correspond au niveau 2 de la CITE, c'est-à-dire au premier cycle de l'enseignement secondaire ou au deuxième cycle de l'enseignement de base.

Les programmes du niveau 2 de la CITE, ou « premier cycle du secondaire », sont généralement destinés à compléter les processus fondamentaux d'apprentissage et d'éducation qui ont débuté au niveau 1. Habituellement, l'objectif pédagogique est d'établir la base d'un apprentissage tout au long de la vie et d'un développement humain que les systèmes éducatifs pourront systématiquement enrichir par de nouvelles possibilités d'éducation. Les programmes de ce niveau sont en général davantage orientés vers les matières du curriculum et introduisent des concepts théoriques sur une variété de sujets.<sup>30</sup>

### **Enseignement secondaire**

L'enseignement secondaire correspond au niveau 3 de la CITE.

Les programmes du niveau 3 de la CITE, ou « deuxième cycle du secondaire », sont généralement conçus pour compléter l'enseignement secondaire et préparer à l'enseignement supérieur, et/ou pour enseigner des aptitudes pertinentes pour exercer un emploi. Les programmes de ce niveau offrent aux élèves un enseignement plus varié, plus spécialisé et approfondi que les programmes du premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE). Ils sont davantage différenciés et proposent un éventail plus large d'options et de filières.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> *Ibid.*

## Éducation ou enseignement non formel(le)

Selon la CITE en 2011, l'enseignement non formel correspond à

l'enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. La caractéristique principale de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges, mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu; il peut être de courte durée et/ou faible en intensité et il est généralement dispensé sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalent) par les autorités nationales compétentes pour l'éducation; il peut aussi ne mener à aucune certification.

L'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation des enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ou de compétences professionnelles ainsi que des programmes de développement social ou culturel.<sup>32</sup>

Certains programmes d'enseignement non formels (surtout d'alphabétisation) peuvent également être inclus dans le niveau 1 de la CITE, si le contenu est similaire à celui enseigné au niveau primaire<sup>33</sup>. Lors de la révision de la CITE, en 2011, les difficultés associées à la restriction des données (cartographies, enquêtes, recensements, etc.) au système formel d'éducation furent de nouveau reconnues<sup>34</sup>. Peu d'information est

---

<sup>32</sup> *Ibid.* à la p. 94.

<sup>33</sup> *Ibid.* aux pp. 34, 100 (« l'hétérogénéité des programmes d'enseignement non formel implique qu'il s'avère difficile de fournir des directives générales pour leur application dans des instruments statistiques étant donné le souci de la comparabilité internationale. La CITE 2011 recommande d'utiliser le critère de l'équivalence de contenu pour la classification des programmes d'enseignement non formel. L'équivalence de contenu établit un lien entre les programmes non formels et les programmes formels avec un contenu similaire dans la CITE » à la p. 100).

<sup>34</sup> *Ibid.* à la p. 101 (« [t]outefois, dans l'état actuel de la situation, la CITE 2011 ne donne pas de conseils spécifiques sur le développement de cartographies pour les programmes non formels ou toute certification non formelle correspondante »).



disponible sur les programmes non formels d'éducation dans plusieurs pays, ce qui rend l'étude de ce secteur encore aujourd'hui assez complexe.

### **Éducation ou enseignement de base (formel ou non formel(le))**

L'enseignement de base est défini selon le glossaire de l'UNESCO comme :

[l'e]nsemble des différents programmes d'activités éducatives visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, tels que les définit la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* (Jomtien, Thaïlande, 1990). Suivant la classification de la CITE, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (première étape de l'éducation de base) et le premier cycle du secondaire (deuxième étape). Elle couvre aussi un ensemble très divers d'activités éducatives non formelles et informelles, publiques et privées, qui visent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux spécifiques de groupes de personnes de tous âges<sup>35</sup>.

Cette définition se rapproche grandement de celle offerte par le CDESC qui a mentionné dans son *Observation générale no 13* que « l'éducation de base [...] correspond à l'éducation fondamentale exposée dans la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* »<sup>36</sup>. Le Comité a aussi indiqué que l'« [e]nseignement primaire et éducation de base, sans être synonymes, sont étroitement liés entre eux »<sup>37</sup>. « À cet égard, le Comité entérine la position de l'UNICEF selon laquelle l'enseignement primaire est la composante la plus importante de l'éducation de base »<sup>38</sup>. D'ailleurs, la CITE inclut dans le niveau 1 « les programmes d'alphabétisation, mis en œuvre à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, de contenu analogue à celui des

---

<sup>35</sup> UNESCO, Institut de statistique, « Glossaire », *supra* note 4.

<sup>36</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, *supra* note 8 au para. 22.

<sup>37</sup> *Ibid.* au para. 9.

<sup>38</sup> *Ibid.*



programmes d'enseignement primaire et qui s'adressent à des personnes considérées comme trop âgées pour entrer à l'école élémentaire »<sup>39</sup>.

### **L'éducation ou l'enseignement coranique**

En se basant sur les études de Sy, Ichola et Gueye, nous avons défini l'éducation coranique comme une éducation non formelle qui a pour finalité la mémorisation du Coran, mais également l'apprentissage des comportements d'un bon musulman imprégnés des valeurs religieuses et sociales, notamment la courtoisie, la solidarité, l'endurance, le goût du travail et la persévérance<sup>40</sup>. Notons qu'un contenu analogue à celui des programmes d'enseignement primaire n'est pas transmis par l'éducation coranique. Ainsi, cette éducation ne correspond pas au niveau 1 de la CITE.

---

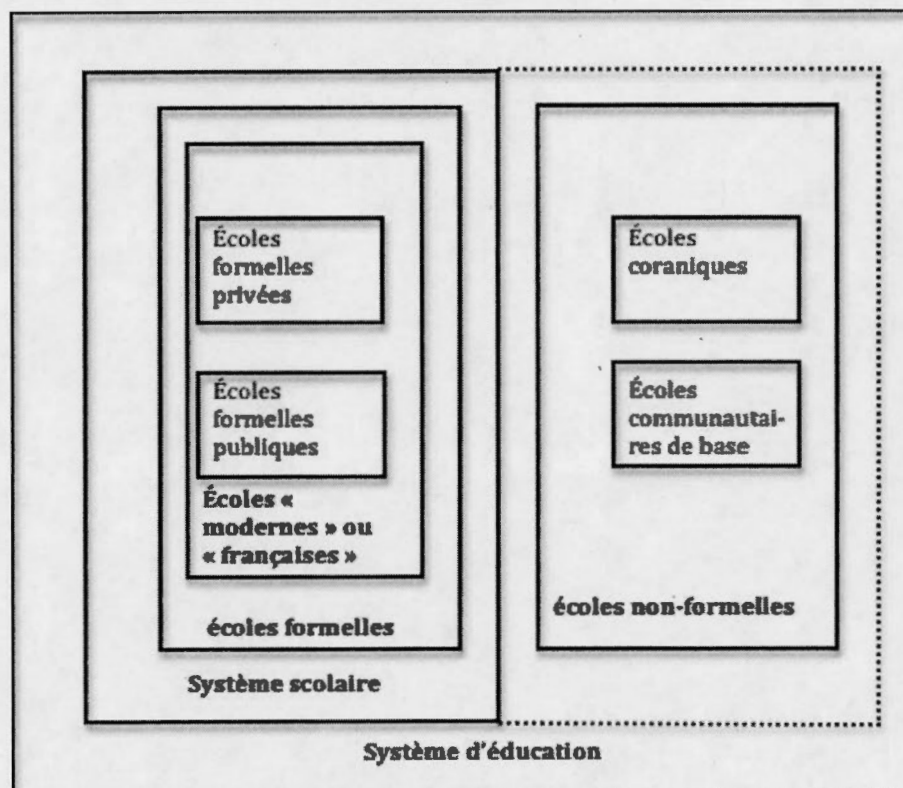
<sup>39</sup> UNESCO, Institut de statistique, *Classification internationale type de l'éducation (CITE) 1997*, Doc. Off. UNESCO, Doc. UNESCO UIS/TD/06-01 (2006) à la p. 23.

<sup>40</sup> Voir Atimata Sy, Issimatou L. Ichola et Lamine Gueye, *Les anciennes méthodes d'apprentissage du Coran face aux défis de la qualification et de l'insertion professionnelle des apprenants*, Études ROCARE, février 2010 aux pp. 18, 26.

## 2 Les composantes du système d'éducation

Nous décrirons maintenant les différents établissements d'enseignement présents au Sénégal ainsi que les systèmes qui les englobent.

**Figure L.2** Classification des établissements d'enseignement (écoles) qui font partie du système d'éducation



### Système d'éducation

La CITE n'offre pas de définition du système d'éducation. Le dictionnaire actuel de l'éducation, pour sa part, le définit comme un

[e]nsemble plus ou moins intégré d'institutions (**système scolaire**, famille, groupes religieux, médias, bibliothèques, musées, associations, etc.), de structures, de législations, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes,

d'activités, de modes de fonctionnement ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leur habilités et de leurs connaissances. Le système d'éducation est plus vaste que le **système scolaire** [voir définition ci-dessous]. Outre ce dernier système formel, le système d'éducation englobe toutes les sources parallèles d'éducation dans une société [nos caractères gras].<sup>41</sup>

Nous retiendrons cette dernière définition puisque nous utiliserons le terme « système d'éducation » pour faire référence à la fois aux lois qui encadrent le système, mais aussi aux politiques et finalement aux institutions, particulièrement aux écoles qui le composent.

### **Système scolaire/système éducatif**

Le système éducatif n'est pas non plus décrit dans la CITE. Quant au dictionnaire actuel de l'éducation, celui-ci le définit comme l'« [e]nsemble des structures et personnels concourant à l'éducation d'une population »<sup>42</sup>. Un regard sur les documents de politique de l'éducation du Sénégal nous a permis de conclure que ce terme est utilisé pour faire référence aux secteurs formel et non formel de l'enseignement<sup>43</sup>. Ainsi, nous choisirons la définition du dictionnaire actuel de l'éducation que nous compléterons avec la dernière information. Le système éducatif constitue donc l'[e]nsemble des structures et personnels du secteur formel et non formel concourant à l'éducation d'une population.

---

<sup>41</sup> Legendre, *supra* note 5 à la p. 1296.

<sup>42</sup> *Ibid.* à la p. 305.

<sup>43</sup> Voir République du Sénégal, *P.D.E.F/E.P.T*, *supra* note 6 (« [l]e système éducatif est structuré en deux secteurs : le formel et le non formel » à la p. 16).

Le système scolaire semble, *a priori*, englober uniquement les établissements d'enseignement formels, si l'on se fie à la *Loi n° 91-22 d'orientation de l'éducation nationale* du Sénégal qui affirme dans son article 8 que :

[l]e **système scolaire** et universitaire est organisé en différents cycles, fixés ainsi qu'il suit, selon l'âge des enseignés et le type de formation recherché : - un cycle fondamental; - un cycle secondaire et professionnel; - un enseignement supérieur. La durée des différents cycles et de leurs subventions est fixée par décret. Les structures de l'orientation scolaire et professionnelle et de l'éducation spéciale sont organisées en tant que parties intégrantes du **système éducatif** [nos caractères gras].

De plus, l'article 17 de cette *Loi* ajoute que « [l]'[é]ducation permanente de base [est] destinée à accueillir ceux qui n'ont pu fréquenter ou qui ont dû quitter, à un moment ou à un autre, les structures proprement scolaires [...] »<sup>44</sup>. Cette éducation est offerte notamment dans les **écoles communautaires de base** (voir définition à la p. xlii) qui font partie du secteur non formel de l'éducation.

Par contre, la distinction entre **système éducatif** et **système scolaire** n'est pas toujours faite dans la littérature et c'est cette ambiguïté que démontre la figure L.2, à savoir si le système scolaire doit englober le secteur non formel de l'éducation. Tout de même, nous établirons une distinction entre ces deux systèmes, puisque les lois sénégalaises semblent opérer une telle différence. Nous limiterons le système scolaire au secteur formel, alors que le système éducatif englobera à la fois le secteur formel et non formel de l'éducation, tout en reconnaissant que cette distinction ne peut être faite de façon absolue. Nous expliquerons les conséquences juridiques de cette distinction dans notre mémoire.

---

<sup>44</sup> *Loi no 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, *supra* note 6, art. 8, 17.

### Écoles ou établissements d'enseignement formels(les)

Selon la CITE de 2011, les établissements d'enseignement sont des « [i]nstitution[s] établie[s] dont l'éducation est la principale activité, par exemple une école, un collège, une université ou un centre de formation ».

Ces établissements sont normalement accrédités ou autorisés par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes. Des organisations privées peuvent également assurer la gestion d'établissements d'enseignement, par exemple des organismes religieux, des groupes d'intérêt particuliers ou des sociétés privées d'enseignement et de formation, avec ou sans but lucratif.<sup>45</sup>

Dans ce mémoire, le terme « établissement d'enseignement » sera utilisé comme synonyme d'école. Les établissements d'enseignement formels ou les écoles formelles dispensent donc un **enseignement formel** (voir définition à la p. xxxi).

### Écoles « modernes » ou « françaises »

Les termes écoles « modernes » ou « françaises » ne font pas partie de la lexicographie de l'UNESCO, ni du dictionnaire actuel de l'éducation. Nous les avons ajoutés, puisqu'ils sont employés par certains auteurs, tels Charlier qui les définit comme : « l'école héritée de la colonisation et dont les programmes sont maintenant définis ou reconnus par les autorités publiques »<sup>46</sup> et Huet-Gueye et Léonardis, pour qui « [l]'école « moderne » qualifie le système scolaire importé lors de la colonisation. Les enseignements y sont

---

<sup>45</sup> Révision de la *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*, supra note 2 à la p. 92.

<sup>46</sup> Jean-Émile Charlier, « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école de la République laïque du Sénégal » (2002) *Éducation et Société* 95 à la p. 97.



dispensés en langue française et « calqués » sur les programmes français »<sup>47</sup>. Pour ces auteurs, ce terme est synonyme d'école formelle. Par contre, si l'on se fie à la définition qu'ils donnent des termes d'écoles « modernes » ou « françaises », ceux-ci sont plus restreints que l'école formelle qui peut inclure des établissements d'enseignement privés formels franco-arabes. L'école « moderne » ou « française » englobera aux fins de ce mémoire l'école publique, mais aussi l'école privée formelle laïque et l'école privée formelle catholique.

### **Écoles ou établissements d'enseignement formels(les) publics(ques)**

Un établissement d'enseignement public est défini selon le glossaire de l'UNESCO comme étant un « [é]tablissement contrôlé et géré par une autorité ou un organisme scolaire public (national/fédéral, étatique/provincial ou local), quelle que soit l'origine de ses ressources financières »<sup>48</sup>. Tout établissement d'enseignement public est formel.

### **Écoles ou établissements d'enseignement formels(les) privé(e)s**

Un établissement d'enseignement privé est défini par le glossaire de l'UNESCO comme un « [é]tablissement contrôlé et géré par une organisation non gouvernementale (église, syndicat ou entreprise), qu'il reçoive ou non des fonds publics »<sup>49</sup>. Pour qu'un établissement d'enseignement privé soit formel, il doit être autorisé par les autorités publiques.

---

<sup>47</sup> M. Huet-Gueye et M. de Léonardis, « Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle : les choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais » (2007) 52 *Psychologie française* 183 à la p. 185.

<sup>48</sup> UNESCO, Institut de statistique, « Glossaire », *supra* note 4.

<sup>49</sup> *Ibid.*

### **Écoles ou établissements d'enseignement non formels(les)**

Les établissements d'enseignement non formels sont tous privés, mais dispensent une **éducation non formelle** (voir définition à la p. xxxiv). Ils ne sont donc pas autorisés par les autorités publiques.

### **Écoles coraniques**

Les écoles coraniques sont des établissements d'enseignement privés dispensant une **éducation coranique** (voir définition à la p. xxxvi). Tel que le mentionne l'auteure Stephania Gandolfi, l'expression « école coranique » correspond toutefois à une définition souple du terme « école » ou encore « établissement d'enseignement »<sup>50</sup> (voir la définition à la p. xl).

### **Écoles communautaires de base (ECB)**

Le terme « école communautaire de base » fait référence aux « écoles non formelles qui prennent en charge les enfants âgés de 9 à 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés très tôt, en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et préprofessionalisante en langues nationales et en français d'une durée de quatre ans »<sup>51</sup>.

Pour conclure cette section, mentionnons que les définitions retenues ont pour but spécifique de s'appliquer au cas sénégalais. L'éducation au Sénégal comporte à la fois un secteur formel et non formel, ce qui rend son analyse complexe. Ainsi, nous ne pouvons affirmer que ces définitions peuvent être transposées à tous les autres systèmes

---

<sup>50</sup> Gandolfi, *supra* note 21 à la p. 263.

d'éducation. Puisque chaque État développe son propre système juridique encadrant son système éducatif, nous suggérons fortement une étude des instruments juridiques et des politiques nationales de l'État en question avant toute transposition de ces définitions. Par contre, l'idée d'uniformisation de la terminologie nous apparaît plus qu'intéressante, voire nécessaire et cette étude sur le cas sénégalais pourrait en être le point de départ.

---

<sup>51</sup> République du Sénégal, P.D.E.F/E.P.T., *supra* note 6 à la p. 19.

## INTRODUCTION

Des millions de jeunes dans le monde ont reçu et reçoivent toujours une éducation islamique, représentant l'une des formes d'éducation « indigène » les plus importantes<sup>1</sup>. Dans la littérature, les termes « éducation islamique » et « éducation coranique » sont fréquemment employés comme synonymes, mais ils méritent d'être distingués. L'éducation islamique en Afrique noire « peut être définie comme un processus de formation et de transformation sociale, intellectuelle, morale et spirituelle en vue de l'intégration des Africains aux principes spirituels et temporels de l'islam »<sup>2</sup>. Cette éducation est parfois dispensée par des établissements d'enseignement à vocation religieuse (religion musulmane). Il s'agit d'un concept plus large que l'éducation coranique qui se concentre avant tout sur la mémorisation du Coran et qui est offerte dans les écoles coraniques. Certains auteurs, notamment Stefania Gandolfi, identifient jusqu'à cinq cycles d'apprentissage proposés par les écoles coraniques en Afrique noire :

- le premier assure la formation de base : on y apprend quelques sourates<sup>3</sup> (1 à 5) obligatoires pour tous les membres, [...];
- au cours du deuxième cycle, l'élève apprend tout le texte du Coran, c'est-à-dire qu'il doit être capable de restituer de mémoire toutes les sourates de la première à la dernière, y compris à l'envers;

---

<sup>1</sup> Voir Helen N Boyle, *Quranic schools: agents of preservation and change*, New York, Routledge Falmer, 2004 à la p. 3.

<sup>2</sup> Stefania Gandolfi, « L'enseignement islamique en Afrique noire » (2003) XLIII 1-2 Cahiers d'Études africaines 261 à la p. 262.

<sup>3</sup> Voir Janine Sourdel et Dominique Sourdel, *Dictionnaire historique de l'islam*, Paris, Quadrige, 2004 (« [l]e Coran comprend [...] de[s] chapitres appelés sourates, de l'arabe *sûra*, chacune de ces sourates étant composée de versets ou âya correspondant aux appels, injonctions et récits formulés depuis les débuts de la prédication à la Mekke, vers 610, jusqu'à la mort de Muhammad en 632 » à la p. 216).

- le troisième cycle est consacré à la traduction et au commentaire du Coran. À la fin de celui-ci, l'élève doit avoir une compréhension du Coran et peut en découvrir la signification;
- au quatrième cycle, les élèves étudient la littérature arabo-islamique et certaines disciplines telles que le droit, l'économie, la sociologie, l'histoire, même si l'interprétation et la traduction sont toujours du ressort du maître qui donne à tout texte un caractère religieux;
- le cinquième cycle est réservé à ceux qui désirent poursuivre leurs études, et il est consacré à la découverte des grandes métropoles de la civilisation islamique (le Caire, la Mecque, Médine, Fez, etc.)[...] <sup>4</sup>.

Nous avons choisi de faire porter notre recherche sur un État africain, le Sénégal, où l'éducation coranique occupe encore une place importante pour les populations malgré le développement d'un système d'enseignement fondé sur le modèle français par l'État sénégalais postcolonial. Notons immédiatement qu'au Sénégal, la majorité des élèves des écoles coraniques s'arrêtent au premier cycle d'apprentissage décrit ci-dessus<sup>5</sup>. Ainsi, les termes « éducation coranique » et « écoles coraniques » seront employés pour faire référence avant tout au moyen et aux institutions permettant d'atteindre ce premier cycle d'apprentissage et parfois le deuxième. Bref, les écoles coraniques sont des écoles islamiques, par contre ces dernières ne sont pas toutes coraniques.

Notre intérêt pour le Sénégal tient, entre autres, à l'actualité. En effet, cet État a fait l'objet d'interpellations de la part d'organisations onusiennes et de la société civile dans

---

<sup>4</sup> Stefania Gandolfi, *supra* note 2 aux pp. 264-265. Voir aussi Pierre André et Jean-Luc Demonsant, *Koranic Schools in Senegal: An actual barrier to formal education?* Universidad de Guanajuato, Department of Economics and Statistics, 2009 (ces auteurs ont relevé en plus de la classification de Gandolfi, celle offerte par la Banque mondiale en 1999. « *The primary Koranic level : once children are able to speak, typically between three and five years old, they are often sent to Koranic school where they are given a basic knowledge of the Koran. The secondary Koranic level : some of the children who have memorized large portions of the Koran are then taught Islamic science, i.e. translating the holy book and the written traditions of the religion. Higher Koranic studies : a few students proceed to this level, usually with eminent masters and often in prestigious Islamic universities in North Africa or other Muslim countries* » à la p. 3).

<sup>5</sup> Voir Mamadou Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, Istanbul, Centre de recherche sur l'histoire, l'art et la culture islamiques, Organisation de la Conférence islamique, 1985 à la p. 66.



le but de mettre fin à des violations flagrantes des droits de l'homme qui surviennent au sein de certaines écoles coraniques sur son territoire, violations qui seront détaillées dans le chapitre préliminaire. Ainsi, au cours des dernières années, les questions touchant à ces écoles sont apparues non seulement dans les médias locaux, mais également internationaux. Paradoxalement, malgré cette attention grandissante et les nombreuses accusations à l'égard de l'État, des maîtres coraniques et même des parents des élèves, force est de constater le manque de documentation sur la raison d'être de ces établissements et sur la demande pour ce type d'éducation. Certes, quelques études furent entreprises par le passé afin de mieux saisir le rôle joué par ces écoles dans la société sénégalaise, mais nul doute que la faible circulation des informations existantes n'a permis de n'effleurer que la surface de cette problématique. Suite à plusieurs années de recherches, notamment sur le terrain, et après avoir vu nombreux projets concernant les écoles coraniques reprendre des stratégies déjà expérimentées, nous souhaitons par le biais de ce mémoire partager la documentation recueillie sur ces écoles, tout en explorant un nouvel angle d'approche jusqu'ici peu développé : le droit à l'éducation.

Ce mémoire débutera par un chapitre préliminaire consacré à la description des différents types d'écoles islamiques au Sénégal, à la présentation des problématiques les plus couramment soulevées à leur égard et des acteurs qu'elles impliquent, ainsi qu'à la justification de notre choix de concentrer l'analyse sur les écoles coraniques et spécialement sur celles dites traditionnelles. Ensuite, le premier chapitre introduira l'angle d'analyse choisi : le droit à l'éducation, ainsi que le principe d'effectivité de ce droit, puisque ce travail de recherche se veut une réflexion sur ce principe au regard des écoles coraniques. Ceci nous amènera à nous pencher sur le pluralisme juridique sous-jacent à ce phénomène, en utilisant une approche sociologique du droit fondée surtout sur les travaux du professeur Boaventura de Sousa Santos.

À partir de l'ensemble des éléments contenus dans ces deux premiers chapitres, nous chercherons à comprendre pourquoi les écoles coraniques traditionnelles se substituant à l'école formelle subsistent toujours au Sénégal, alors qu'elles ne permettent pas une pleine réalisation du droit à l'éducation tel que conçu par le droit international.

L'hypothèse générale que nous tenterons de vérifier est que **l'existence des écoles coraniques non formelles et la non-réalisation du droit à l'éducation des enfants talibés qui fréquentent uniquement ces établissements résultent d'un manque d'effectivité de ce droit au Sénégal provenant de l'inadaptation du système d'éducation hybride actuellement en place et issu de diverses globalisations.** Cette hypothèse sera divisée en sous-hypothèses à la fin du chapitre premier.

Dans le deuxième chapitre, nous développerons les divers mouvements de globalisation qui ont forgé le système d'éducation actuel du Sénégal, en retraçant l'historique des écoles coraniques. Trois périodes méritent ainsi l'attention : la précolonisation, la colonisation et la postcolonisation. Lors de cette dernière période, nous porterons une attention particulière à l'influence des politiques de la Banque mondiale et du Mouvement Éducation pour tous (EPT) dans la mise en place de l'actuel système éducatif sénégalais. Le troisième chapitre constituera le cœur de notre analyse et explorera l'adaptabilité de ce système aux références socioreligieuses et par le fait même l'acceptabilité de celui-ci aux yeux des populations, deux éléments clés de l'effectivité du droit à l'éducation. Ce chapitre permettra de saisir l'importance de l'éducation islamique pour la société sénégalaise, de justifier la présence d'écoles coraniques et d'ouvrir la réflexion sur les avantages de considérer ces établissements comme composantes de l'éducation de base.

Enfin, mentionnons le contexte actuel mouvant de la problématique, qui en fait sa richesse, mais qui a toutefois rendu complexe cette analyse. En effet, nous verrons que plusieurs actions et décisions de l'acteur étatique ont été entreprises dans les derniers mois de rédaction de ce travail. Ce mémoire se limitera aux avancées réalisées avant le mois d'octobre 2011, sachant toutefois que les prochains mois et années amèneront certes de nombreuses révisions de politiques et de nouvelles stratégies sous de nouveaux gouvernements.

## CHAPITRE PRÉLIMINAIRE

### LA PROBLÉMATIQUE DES ENFANTS TALIBÉS DANS LES ÉCOLES CORANIQUES AU SÉNÉGAL

Il convient dans ce chapitre préliminaire de cerner les différents types d'écoles islamiques au Sénégal (0.1), tout en relevant l'attention médiatique accordée aux écoles coraniques due aux violations des droits de l'homme couramment soulevées à leur égard ainsi qu'à la rivalité des différents acteurs impliqués. Il sera ensuite question de cibler notre sujet et notre angle d'approche (0.2).

#### 0.1 Les différents types d'écoles islamiques au Sénégal

Les écoles islamiques au Sénégal se divisent en 4 types : les *daaras traditionnelles*, les *médersas*, les « *daaras modernes* » et les *daaras modernisés*. Dans la description de chacun de ces types, nous porterons attention sur la nature des liens qu'ils entretiennent avec les écoles formelles (complémentarité, concurrence, substitution complète), afin de déterminer s'ils constituent une barrière à la scolarisation des enfants ou non. Cette information revêt une importance particulière pour l'ensemble de ce mémoire.

Les **écoles coraniques**, premier type d'établissement d'enseignement islamique du Sénégal, sont communément appelées *daaras* en wolof et les élèves qui les fréquentent



*talibés*<sup>6</sup>. Employé seul le terme « *daaras* » fait référence aux « *daaras traditionnels* », différents des *daaras* modernisés ou « *daaras modernes* » que nous décrirons par la suite. La formation qui y est dispensée par le maître coranique<sup>7</sup> ou par son assistant a pour finalité la mémorisation du Coran, mais également l'apprentissage des comportements d'un bon musulman imprégnés des valeurs religieuses et sociales, notamment la courtoisie, la solidarité, l'endurance, le goût du travail et la persévérance<sup>8</sup>. Le Coran n'indique pas quel curriculum ce type d'école devrait suivre<sup>9</sup>. Le programme ainsi que la pédagogie mis de l'avant semblent donc découler de la tradition. Les enfants, tous regroupés sans tenir compte de leur niveau d'apprentissage, possèdent des planchettes de bois sur lesquelles sont inscrits quelques sourates ou versets du Coran qu'ils répètent à voix haute. La conséquence directe de cette pédagogie, où l'oralité est privilégiée permettant à l'enfant de réciter par cœur n'importe quel passage du Coran, se dénote dans l'incompréhension souvent généralisée du sens des textes étudiés<sup>10</sup>.

De nos jours, il existe plusieurs modèles de *daaras* dits traditionnels au Sénégal qui dispensent cette formation, mais aucune classification officielle n'a été établie.

---

<sup>6</sup> Sergio Baldi, *Dictionnaire des emprunts arabes dans les langues de l'Afrique de l'Ouest et en swahili*, Paris, Karthala, 2008 (« *dār* signifie maison ou bâtiment en arabe et a donné en wolof *daara* qui signifie école coranique » à la p. 191; « *tālib* signifie étudiant en arabe et a donné en wolof *talibé* qui fait référence à un élève d'une école coranique » à la p. 316).

<sup>7</sup> Les maîtres coraniques sont ceux qui éduquent dans les *daaras*. Ils se distinguent des marabouts qui, eux, sont considérés comme des savants dans le domaine de la science islamique. Pour une telle distinction, voir Enda TM Jeunesse Action, « Talibé au Burkina Faso : de la recherche à l'action, Recherche Action Participative dans 3 villes : Ouagadougou, Ouahigouya et Zorgho », Jeuda 117, Dakar (mai 2007) à la p. 6. Dans la littérature, cette distinction n'est pas nette, puisque les marabouts peuvent occuper la fonction de maître coranique. Cette situation survenait fréquemment à l'époque précoloniale et même coloniale. Par contre, tous les maîtres coraniques ne sont pas des marabouts.

<sup>8</sup> Atimata Sy, Issimatou L. Ichola et Lamine Gueye, *Les anciennes méthodes d'apprentissage du Coran face aux défis de la qualification et de l'insertion professionnelle des apprenants*, Études ROCARE, février 2010 aux pp. 18, 26.

<sup>9</sup> Voir Peter Easton et Mark Peach, *The practical applications of Koranic learning in West Africa*, Florida State University, Center for Policy Studies in Education, 1997 à la p. 10.

L'organisation non gouvernementale (ONG) Enda Jeunesse Action a brossé un tableau de ces différents modèles et distingue d'abord les *daaras* sans internat (une seule catégorie : **de quartier**) de ceux où les élèves sont internés (trois catégories : **institutionnalisés, confrériques<sup>11</sup> et migrants**). Cette division est intéressante puisqu'elle permet d'analyser les possibilités de complémentarité ou de concurrence entre les écoles coraniques et les autres écoles. Cette relation s'établira en fonction du type de fréquentation des écoles coraniques (temps plein ou temps partiel) et de l'âge des enfants *talibés*. C'est la durée de leurs études au sein des *daaras* qui permettra par contre de conclure à une substitution complète de l'éducation formelle par celle coranique.

**Daaras sans internat :** Les écoles coraniques **de quartier** sans internat se retrouvent aux abords des mosquées ou dans les villages et les parents<sup>12</sup> qui y envoient leurs enfants paient généralement des frais de scolarité minimes ou contribuent par des biens matériels en échange de l'éducation qui est offerte à leur enfant. En milieu rural, là où ce modèle de *daara* est fréquent, les enfants peuvent aussi aider le maître pendant les récoltes. Dans bien des cas, les élèves qui fréquentent ces *daaras* le font de façon complémentaire à l'école « française », par exemple lors de leurs temps libres (soirs, congés, vacances scolaires).

**Daaras avec internat :** Les *daaras* avec internat sont, eux, divisés en trois catégories selon l'ONG Enda Jeunesse Action : ceux **institutionnalisés**, qui exigent des

---

<sup>10</sup> Robert Launay et Rudolph T Ware, « Comment (ne pas) lire le Coran? Logiques de l'enseignement religieux au Sénégal et en Côte d'Ivoire » dans Gilles Hodel, dir., *L'islam, Nouvel espace public en Afrique*, Paris, Karthala, 2009 à la p. 127.

<sup>11</sup> Le terme employé par Enda Jeunesse Action est « traditionnel » et non « confrérique ». Nous avons voulu éviter la confusion que peut entraîner l'utilisation du terme « traditionnel » largement employé par divers auteurs pour faire référence à l'ensemble des écoles coraniques qui ne sont pas modernisées.

<sup>12</sup> Le terme « parent » sera employé tout au long de notre mémoire pour faire référence à la mère et/ou au père de l'enfant qui sont chargés de son éducation. Il pourra être remplacé par le terme de tuteur pour faire référence à la personne légalement responsable de l'enfant si jamais les parents sont décédés ou déchus de leurs responsabilités.



frais de scolarité (milieu urbain); ceux **confrériques**, qui sont reliés aux différentes confréries religieuses présentes au Sénégal et qui sont pris en charge par les chefs de celles-ci (milieux urbain et rural); ceux **migrants**<sup>13</sup>, lorsque le maître coranique a choisi de quitter son village ou son lieu d'origine pour venir s'établir avec ses *talibés* en zone urbaine<sup>14</sup>. Nous sommes conscientes que cette classification n'est pas exhaustive et que certaines écoles coraniques pourraient ne pas s'y retrouver (par exemple les *daaras* avec internat non confrériques localisés en zone rurale qui n'exigent pas de frais de scolarité). Ainsi, une quatrième catégorie « autres *daaras* avec internat » pourrait y être ajoutée. Par ailleurs, la principale distinction à opérer entre les *daaras* demeure celle de la présence ou non d'un internat, puisque c'est ce qui déterminera souvent si les enfants les fréquentent à temps plein ou non.

Plusieurs études avancent différentes classes d'âge des enfants *talibés*<sup>15</sup>. Globalement, on peut affirmer qu'ils ont pratiquement tous entre trois et dix-huit ans, mais qu'ils sont majoritairement âgés de moins de dix ans. Les écoles coraniques avec internat sont donc en concurrence avec les écoles formelles, surtout de niveau préscolaire

---

<sup>13</sup> Ce modèle de *daara* était dans le passé saisonnier, c'est-à-dire que les maîtres coraniques quittaient leur village pour venir s'établir en ville pendant la saison sèche et retournaient au village pour les récoltes lors des pluies. Aujourd'hui, les maîtres s'établissent souvent en ville pour y rester.

<sup>14</sup> Voir Enda TM Jeunesse Action, « Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal », Jeuda 114, Dakar (décembre 2005) à la p. 19. Voir aussi Human Rights Watch, « Sur le dos des enfants, Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des *talibés* au Sénégal » (avril 2010) à la p. 27 (une classification différente des *daaras* y est suggérée).

<sup>15</sup> Voir par ex. Sy, Ichola et Gueye, *supra* note 8 à la p. 20 (« la classe d'âge qui dominerait dans les *daaras* internes et externes visités dans cette étude est de 5 à 15 ans »); Contra Emmanuelle Auriol et Jean-Luc Demonsant, *Education and Migration Choices in Hierarchical Societies: The Case of Matam, Sénégal*, 2011, en ligne : <<http://idei.fr/doc/wp/2011/educationea2011.pdf>> (« [i]n Fuuta region, where our data were collected, Muslim parents generally sent their children around age 3 to 5 to Koranic school where they are taught basic knowledge of Koran. Voir aussi Understanding Children Work, *Enfants mendiants dans la région de Dakar*, Dakar, Doc. off. UCW, (2007) à la p. 17 [UCW, *Enfants mendiants*] (l'âge moyen des enfants mendiants dont 90% sont des *talibés* est de 11 ans : « Lors de l'enquête, le plus jeune avait 2 ans et près de la moitié n'avaient pas 10 ans. La proportion d'enfants mendiants âgés de 15 à 17 ans est faible relativement à celle des enfants de moins

et primaire. Le fait que les *talibés* aient majoritairement moins de dix ans laisse à penser que les élèves entreprennent leurs études à l'école coranique et peuvent ensuite poursuivre à l'école primaire. Par contre, il est également possible que des élèves étudient d'abord à l'école primaire et abandonnent pour poursuivre à l'école coranique. Les *daaras* auront pour effet de se substituer complètement à l'école formelle, si les enfants les fréquentent à temps plein, y commencent leurs études et suivent tout le curriculum, puisqu'il faut en moyenne de cinq à neuf ans pour mémoriser le Coran<sup>16</sup>. Il sera alors trop tard pour l'enfant qui a par exemple commencé à étudier le Coran à cinq ans et qui met neuf ans pour l'apprendre pour entreprendre sa scolarisation primaire, puisqu'il aura alors quatorze ans.

Bien qu'il y ait possibilité de substitution, nombreux sont les élèves qui participent au programme des deux types (coranique et « français »<sup>17</sup>). Ceci s'explique en partie par le fait que la majorité des *talibés* fréquente des *daaras* sans internat (donc fréquente les deux établissements simultanément). De plus, le nombre d'années passées au sein des *daaras* avec internat varie grandement d'un enfant à l'autre, permettant éventuellement à

---

de 10 ans. La part d'enfants très jeunes (2 à 5 ans) est plus importante chez les non-*talibés* que chez les *talibés* » à la p. 29).

<sup>16</sup> Mahir Saul, « *The Quranic School Farm and Child Labour in Upper Volta* » (1984) 54:2 Journal of the International African Institute 71 à la p. 75. Voir aussi Bakary Sambe, « L'enseignement de l'arabe et de l'islam au Sénégal : enjeux politiques et incidences sur les rapports avec le monde arabe », dans Zakharia Katia et Cheiban Ali, dir., *Savoirs et Pouvoirs : Genèse des traditions et traditions réinventées*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2008 (« [l']étape de la mémorisation du Coran [...] qui va généralement de cinq à dix ans, bien qu'il existe des cas particuliers où certains élèves mettent deux ans pour connaître parfaitement l'ensemble des sourates du Coran » à la p. 252).

<sup>17</sup> Voir l'explication des termes écoles « modernes » ou « françaises » dans le lexique. Voir aussi Jean-Émile Charlier, « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école de la République laïque du Sénégal » (2002) *Éducation et Société* 95 à la p. 97; Marie Huet-Gueye et Myriam de Léonardis, « Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle : les choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais » (2007) 52 *Psychologie française* 183 à la p. 185.

ceux-ci de poursuivre leurs études à l'école formelle suite à leur formation religieuse<sup>18</sup>. D'ailleurs, en analysant un sondage national conduit au Sénégal en 2003 auprès de 1800 ménages<sup>19</sup> et en ciblant les individus âgés de cinq à vingt et un ans, les auteurs/chercheurs André et Demonsant ont pu déterminer que les filles âgées de plus de neuf ans et les garçons âgés de plus de onze ans qui n'ont pas été inscrits à l'école coranique à ces âges, n'y poursuivront pas par la suite leurs études. De plus, ils ont pu conclure que les garçons de plus de dix-huit ans et les filles de plus de quinze ans ont normalement, à ces âges respectifs, terminé leur éducation coranique<sup>20</sup>.

Ces chercheurs ont alors sélectionné les filles de plus de quinze ans et les garçons de plus de dix-huit ans de leur échantillonnage pour étudier les formes d'éducation reçues. Ils ont conclu que la majorité de ceux qui ont fréquenté les *daaras* (aucune spécification sur les modèles) l'a fait pour deux à trois ans. Seulement 15 % des filles et 27 % des garçons sont allés dans les *daaras* pendant plus de trois ans<sup>21</sup>. Ils ont également relevé que le fait de passer une ou deux années au sein des écoles coraniques n'entraîne pas automatiquement une substitution de la scolarisation à l'école formelle. Cependant, ils ont noté une proportion décroissante d'enfants qui ont fréquenté l'école formelle lorsqu'ils ont passé plus de trois ans au sein des *daaras* pour les filles et plus de quatre ans pour les garçons<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> Gandolfi, *supra* note 2 à la p. 267. Voir aussi André et Demonsant, *supra* note 4 (« *children fostered to Koranic masters represent only a minority of Koranic students in Senegal. Many primary school pupils attend simultaneously Koranic school either after school or during vacations* » à la p. 4).

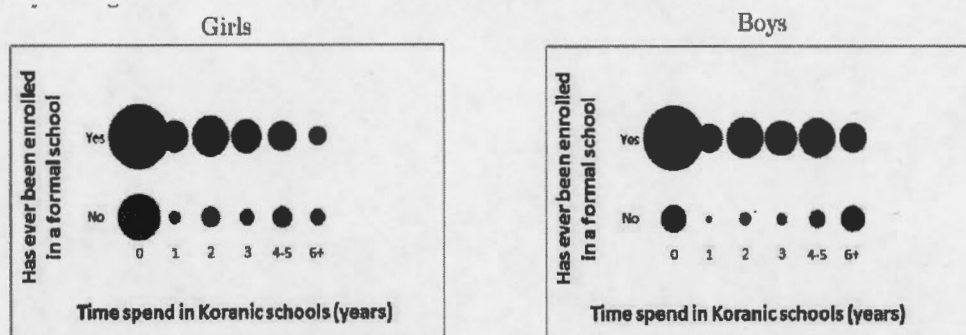
<sup>19</sup> André et Demonsant, *ibid.* (« *[i]n this paper, we use the EBMS dataset. The survey also includes unique (to our knowledge) information on Koranic schooling, with data on Koranic school enrolment length for each household member aged between 5 and 21* » à la p. 5).

<sup>20</sup> *Ibid.* à la p. 6

<sup>21</sup> *Ibid.* (« *we observe that approximately half of the girls and 40% of the boys have never attended Koranic school* » à la p. 6).

<sup>22</sup> *Ibid.* à la p. 12.

**Figure 0.1** Fréquentation des écoles formelles en fonction du nombre d'années passées au sein des écoles coraniques<sup>23</sup>



Selon cette figure, les *daaras* peuvent donc constituer une barrière à l'atteinte de la scolarisation, surtout pour les garçons, plus nombreux à les fréquenter à long terme et à temps plein<sup>24</sup>. Une seconde étude, menée cette fois-ci par Demonsant et Auriol, dans la région sénégalaise du Fouta, a une fois de plus identifié la concurrence existante entre les écoles coraniques et les écoles primaires formelles, au moment où les enfants atteignent l'âge de fréquenter ce dernier type d'institution (6-7 ans). Par contre, selon cette recherche, bon nombre de parents envoient leur enfant à l'école coranique uniquement afin qu'il apprenne les versets utiles pour la prière quotidienne, valorisant une combinaison des deux types d'éducation<sup>25</sup>.

Dans la même optique, mais cette fois-ci en se référant à d'autres types de statistiques, c'est-à-dire à celles issues du rapport de l'UNICEF sur la situation des enfants dans le monde (2000) et sur celles du rapport BREDA sur l'Éducation pour tous

<sup>23</sup> *Ibid.* (cette figure ne précise pas, par contre, si les enfants qui ont fréquenté un école formelle l'ont fait pendant, avant ou après avoir été au *daara*).

<sup>24</sup> *Ibid.* (« *there seems to be a strong substitution between Koranic and formal enrolment for boys [...]* It is indeed credible that the determinants of the Koranic education choice are different for boys and girls, and that full-time Koranic enrolment is more frequent for boys » à la p. 18).

<sup>25</sup> Auriol et Demonsant, *supra* note 15 à la p. 4. Voir aussi Easton et Peach, *supra* note 9 à la p. 9 (« en Afrique de l'Ouest, il y aurait jusqu'à 85% et même jusqu'à 95% des élèves qui abandonnent les écoles coraniques sans avoir complété la mémorisation de l'ensemble du livre sacré »).



(2004), les auteures Huet-Gueye et Léonardis ont réparti les enfants sénégalais d'âge scolaire (6 à 12 ans) en quatre types d'orientation éducative :

- 10 % des enfants fréquentent uniquement l'école coranique [sans spécification sur les modèles/catégories];
- 15 % des enfants sont scolarisés uniquement à l'école « moderne »;
- 50 % des enfants fréquentent à la fois l'école coranique et l'école « moderne »
- 25 % des enfants ne fréquentent ni l'école coranique, ni l'école « moderne »<sup>26</sup>.

Selon ce classement, le 10 % des enfants fréquentant uniquement un *daara*, dont ceux avec internat, représenterait 164 000 *talibés*. Si des chercheurs ont entrepris de telles démarches pour évaluer le nombre de *talibés* répartis dans les différentes catégories de *daaras*, c'est parce que ces données sont inconnues des autorités publiques, tout comme l'est le nombre exact d'écoles coraniques traditionnelles<sup>27</sup>. Un nombre total de 5000 fut avancé par l'UNESCO en 1995, c'est-à-dire deux fois plus que le nombre d'écoles primaires à cette époque, mais cela reste approximatif puisqu'aucun recensement n'a été effectué<sup>28</sup>. Non coordonnés par des structures décentralisées, ni hébergés dans des édifices publics<sup>29</sup>, les *daaras* sont non formels. En fait, « [ils] sont en marge de toute

---

<sup>26</sup> Huet-Gueye et Leonardis, « Représentations de la société », *supra* note 17 à la p. 185 (voir la définition que donnent ces auteures de l'école « moderne » dans l'explication du lexique). Voir par contre M. Huet-Gueye et M. de Léonardis, « L'école publique au Sénégal : approche psychosociale des pratiques parentales de (non) scolarisation et des expériences éducatives des enfants » (2009) 55 *International Review of Education* 367 à la p. 369 (les auteures y ont repris les mêmes pourcentages, mais ont remplacé le terme « moderne » par « publique », en se basant sur les rapports de l'UNICEF de 2000 et 2007 sur « La situation des enfants dans le monde »).

<sup>27</sup> Alioune Diouf, Moussa Mbaye et Yann Nachtman, *L'éducation non-formelle au Sénégal*, Dakar, UNESCO, mars 2001 à la p. 48. Voir aussi UCW, *Enfants mendiants*, *supra* note 15 à la p. 17.

<sup>28</sup> UNESCO, *Éducation de base et éducation coranique au Sénégal*, Breda Séries no 10, Doc. off. UNESCO (1995) (« [e]nfin le chiffre de 3000 *daaras* est souvent évoqué [...], mais] ne prend en compte ni les *daaras* saisonniers, ni les *daaras* « occasionnels », qui fleurissent partout dans la pays, à certaines périodes de l'année de sorte qu'il ne serait pas exagéré d'affirmer qu'à certains moments près de 5000 *daaras* fonctionnent dans le pays » à la p. 11).

<sup>29</sup> Gandolfi, *supra* note 2 à la p. 263.



législation; aucun projet de loi n'a encore abouti à la réglementation de leur fonctionnement, de leurs programmes, de leurs systèmes d'évaluation »<sup>30</sup>.

Au tournant des années 2000, suivant l'analyse du Dr Charlier, responsable de la Chaire UNESCO de sciences de l'éducation à l'École normale supérieure (ENS) du Sénégal, les *daaras* (sans spécification sur les modèles/catégories) accueillaient un nombre d'enfants estimé entre 600 000 et un million<sup>31</sup>. Dans la même lignée, en 2002, le ministre de l'Éducation sénégalais, Sourang, mentionnait une approximation située entre 800 000 et un million de jeunes qui étudieraient dans les *daaras*<sup>32</sup>. D'ailleurs, si l'on reprend le calcul des chercheurs Huet-Gueye et Léonardis et qu'on ajoute au 10 % des enfants sénégalais qui fréquentaient uniquement l'école coranique (164 000 *talibés*), ceux qui allaient à la fois au *daara* et à l'école « moderne » (50 % des enfants âgés de 6 à 12 ans), on obtient un chiffre de 984 000 jeunes<sup>33</sup>.

Il est difficile de déterminer le pourcentage de ces jeunes qui sont de sexe féminin et les statistiques diffèrent grandement à ce sujet. Pour revenir à l'étude d'André et de Demonsant, environ la moitié des filles et 60 % des garçons de leur échantillonnage, constitué des filles entre 15-21 ans et des garçons entre 18-21 ans de 1800 ménages sénégalais, sont allés à l'école coranique traditionnelle pendant au moins un an<sup>34</sup>. Par contre, les garçons sont beaucoup plus nombreux à y passer plusieurs années (seulement 15 % des filles fréquentent un *daara* pendant plus de trois ans). De plus, selon ces

---

<sup>30</sup> UCW, *Enfants mendiants*, *supra* note 15 à la p. 17.

<sup>31</sup> Charlier, « Retour de Dieu », *supra* note 17 (« [l]e chiffre souvent cité de 800 000 enfants pourrait n'être que le résultat de la soustraction des 1 100 000 enfants scolarisés en 1998-1999 dans les écoles formelles des 1 900.000 enfants scolarisables la même année » à la p.100). Voir aussi Penda Mbow, *Secularism, Religious Education and Human Rights in Senegal*, Northwestern University, Institute for the Study of Islamic Thought in Africa, 2007 (l'auteure reprend ces statistiques à la p. 10).

<sup>32</sup> Jean-Émile Charlier, « Les écoles au Sénégal. De l'enseignement officiel au Daara, les modèles et leurs répliques » (2004) 3 Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs 39 à la p. 53.

<sup>33</sup> Huet-Gueye et Léonardis, « Représentations de la société », *supra* note 26.

<sup>34</sup> André et Demonsant, *supra* note 4 à la p. 19.

auteurs, ce n'est que très récemment que les filles ont commencé à fréquenter les écoles coraniques. Huet-Gueye et Léonardis, pour leur part, avancent que seulement 5 % à 15 % des filles sénégalaises terminent à peine une à deux années d'apprentissage dans les *daaras*. En fait, selon ces auteures, « la pression socioreligieuse qui pèse sur les parents via l'obligation de la transmission de la connaissance islamique à leurs enfants est nettement moins forte concernant la formation des filles qu'elle ne l'est pour celle des garçons »<sup>35</sup>. Aux fins de ce mémoire, retenons que les garçons sont plus nombreux au sein des *daaras* traditionnels et qu'ils représentent la majorité des effectifs des *daaras* avec internat.

À la lueur des résultats de ces recherches, il apparaît nécessaire de dégager une classification officielle des écoles coraniques au Sénégal, afin d'obtenir des statistiques comparables et représentatives. Nous en avons proposé une, celle de l'ONG Enda Jeunesse action (sans internat : **de quartier**; avec internat : **institutionnalisé, confrérique, migrant**), qui permet de mieux saisir les subtilités de complémentarité ou de concurrence entre les *daaras* et les autres écoles<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Huet-Gueye et Léonardis, « L'école publique au Sénégal », *supra* note 26 à la p. 369 (ces chercheuses n'ont pas par contre mentionné l'âge exact des filles qu'elles ont considéré (possiblement 6 à 12 ans), ce qui pourrait expliquer les différences de statistiques entre les deux recherches).

<sup>36</sup> Nous ne traiterons pas de la concurrence entre les écoles coraniques et les autres écoles non formelles, notamment les ECB, puisque ces dernières constituent une alternative pour les non scolarisés de 9 à 14 ans et deviendront caduques lorsque l'universalisation de l'accès à l'éducation de base sera atteinte. Autrement dit, elles ne sont que des écoles temporaires permettant à des jeunes, dont des *talibés*, de recevoir une éducation de base. Elles sont donc majoritairement complémentaires à l'éducation coranique qu'en concurrence avec celle-ci. Voir Daouda Diarra et al., *les écoles communautaires de base au Sénégal*, Institut international de planification de l'éducation/UNESCO, 2000 à la p. 29.



Ceci nous amène maintenant à traiter du deuxième type d'établissements islamiques que l'on retrouve au Sénégal, les *médersas*, mieux organisées et structurées que les écoles coraniques<sup>37</sup>.

Une *médersa* islamique est une institution privée musulmane dans laquelle des marabouts ou des professeurs (*oustaz*) dispensent [une éducation religieuse] (Coran et sciences islamiques) mais aussi l'arabe littéraire. La *médersa* est un lieu aménagé (concession) constitué de plusieurs classes de niveaux différents avec un matériel didactique moderne (tables, bancs, tableaux...) [contrairement à l'école coranique où les enfants sont à même le sol ou sur des nattes]. L'[éducation] relève à la fois de l'oralité et de l'écriture (les élèves ont des cahiers).<sup>38</sup>

En outre, « la *médersa* prend en Afrique deux orientations : la première moderniste, à l'image de l'école européenne, où l'on étudie l'arabe, l'islam et les disciplines scientifiques à partir d'une langue européenne; la seconde, conservatrice, a pour modèle le monde arabe avec la langue arabe comme langue exclusive d'enseignement »<sup>39</sup>. La *médersa*, bien que plus localisée en milieu urbain, fait concurrence à l'école « française » et à l'école coranique, puisque les élèves la fréquentent à temps plein et souvent à long terme puisqu'elle peut mener à une certification. Le terme de *médersa* n'est cependant que très rarement employé dans le contexte sénégalais où les appellations d'écoles franco-arabes ou arabes sont plus répandues. Il est intéressant toutefois de connaître ces équivalences afin de comparer le contexte sénégalais, avec celui du Mali, du Burkina Faso ou du Niger, par exemple.

---

<sup>37</sup> En ce qui concerne les études d'André et Démonsant et de Huet-Gueye, la distinction entre les écoles coraniques et les *médersas* n'est pas évidente, bien qu'André et Démonsant ait mentionné que les écoles franco-arabes sont considérées comme des établissements formels pour leur analyse. Voir à ce sujet André et Demonsant, *supra* note 4 à la p. 4.

<sup>38</sup> Olivier Meunier, « Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa » (1995) 31:3 Cah. Sci. hum. 617 à la p. 621.

<sup>39</sup> Gandolfi, *supra* note 2 à la p. 268.

Au Sénégal, la vision conservatrice des *médersas* se rapporte aux écoles arabes au sein desquelles l'élève est d'abord initié à la langue arabe avant de mémoriser le Coran et est ainsi mieux à même de comprendre les écrits saints. Il pourra aussi y apprendre certaines théories et sciences islamiques. Globalement, ces écoles ont été créées par des enseignants réformistes insatisfaits de l'éducation offerte par les écoles coraniques qui déformaient les textes sacrés. Elles ont été dans les années 1970 financées par des pays arabes producteurs de pétrole, ce qui a engendré leur prolifération<sup>40</sup>. Certaines de ces écoles arabes délivrent désormais des diplômes reconnus par des institutions islamiques en Afrique de Nord ou au Moyen-Orient, encourageant les étudiants à poursuivre leurs études à l'étranger<sup>41</sup>.

Les écoles arabes appartiennent aussi au secteur non formel de l'éducation sénégalaise puisqu'elles « n'ont pas de programme reconnu ou unifié [et qu']elles ne mènent pas à une épreuve standardisée organisée ou contrôlée par les pouvoirs publics »<sup>42</sup>. Les responsables de ces écoles ont exigé dans les années 1980 une reconnaissance de leur enseignement par le ministère de l'Éducation. Les écoles arabes qui ont accepté certaines conditionnalités ont été incluses dans le système formel d'éducation sénégalais. Pour ce faire, elles ont dû adopter un fonctionnement similaire à l'enseignement primaire public, suivre le même curriculum pour les matières importantes, accepter d'être contrôlées et inspectées par l'État, engager des enseignants

---

<sup>40</sup> Holger Daun, « Economic Decline, Religious revival and educational restructuring in Sud-Saharan Africa », dans Holger Daun, dir., *Education restructuring in the context of globalization and national policy*, New York, Routledge Falmer, 2002 à la p. 262.

<sup>41</sup> Holger Daun, « Globalization of education and stigma: a Senegalese case study » dans David P. Baker et Alexander W. Wiseman, dir., *Global trends in educational policy*, Oxford, Elsevier, 2005. (« [a]lthough Quranic and Arabic schools are different, they have a common denominator in the goal to create « good Muslims » and in that they give entrance to fields related to Islam and to the traditional sphere and the informal sector of society » à la p. 202).

<sup>42</sup> Charlier, « Retour de Dieu », *supra* note 17 à la p. 99.



compétents et s'assurer que leurs infrastructures étaient acceptables<sup>43</sup>. Les établissements qui se sont conformés sont ainsi devenus des écoles franco-arabes publiques ou privées formelles qui combinent l'enseignement de l'arabe au curriculum des écoles publiques, représentant la vision moderniste des *médersas*. Les différences majeures entre ces écoles franco-arabes et les écoles publiques se dénotent dans l'enseignement des matières scolaires qui se fait en arabe et en français dans les premières et majoritairement si ce n'est uniquement en français dans les secondes et en ce qui touche le contenu, puisque ces écoles franco-arabes incluent davantage de sciences islamiques et certaines la mémorisation du Coran<sup>44</sup>.

De surcroît, il faut distinguer les écoles coraniques des « *daaras modernes* », troisième type d'écoles islamiques. Depuis 2010, une définition a été attribuée à ces établissements par l'Inspection des *daaras*<sup>45</sup>, division du ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales du Sénégal, qui souhaite régulariser et encourager leur développement. Ainsi,

[l]e *daara* moderne [serait] un établissement qui scolarise des élèves âgés de 5 à 18 ans en vue de les préparer à la mémorisation du Coran, une éducation religieuse de qualité et l'acquisition de l'essentiel des compétences de base visées dans le cycle fondamental. Il [serait] une structure fonctionnelle respectant les normes ergonomiques, les principes didactiques, les conditions

---

<sup>43</sup> Daun, « Economic decline », *supra* note 40 à la p. 262; Daun Holger, Michiyo Kiwako Okuma Nistrom et Abdoulaye Sane. « Islamic, Secular or Both- The struggle over education in West Africa » dans *Educational Strategies among Muslims in the context of Globalization*, Netherland, Brill Academic Pub, 2004 à la p. 167.

<sup>44</sup> Loimeier, Roman. « Je veux étudier sans mendier: The Campaign Against the Quranic Schools in Senegal », dans Holger Weiss, *Social Welfare in muslim societies in Africa*, Nordic Africa Institute, 2002 aux pp. 122,133 (« [a]lso, the methods of learning in the new schools [franco-arabe] were radically different from those of the Quranic schools: techniques of memorisation were no longer trained and, consequently, texts were no longer recited in old fashioned Arabic from memory, but rather read from textbooks written in modern standard Arabic » à la p. 122).

<sup>45</sup> Human Rights Watch, *supra* note 14 (cette inspection aurait été créée en 2004 et serait chargée d'inspecter les « *daaras modernes* » à la p. 84).



d'hygiène et sanitaires et se conformant aux dispositions réglementaires en vigueur.<sup>46</sup>

Tel que nous le décrirons dans le troisième chapitre de ce mémoire, un curriculum précis, s'inspirant à la fois de celui des écoles publiques et de celui des écoles coraniques, est prévu pour ces établissements. Ce projet s'inscrit dans une tentative de réglementation de l'ensemble des *daaras* traditionnels et des « *daaras* modernes » qui est en cours<sup>47</sup>. Ces deux types d'écoles se retrouveront ainsi en compétition et les « *daaras* modernes » viendront également concurrencer les écoles « françaises » (surtout de niveau préscolaire et primaire) et les *médersas*. D'ailleurs, les différences entre ces futurs « *daaras* modernes » et les écoles franco-arabes sont minces. On peut tout de même en dénoter à propos du fonctionnement, des programmes et du statut de ces écoles, ce sur quoi nous reviendrons également dans le troisième chapitre.

En parallèle, de nombreux projets de modernisation des *daaras* ont eu lieu au Sénégal et seront également analysés en détail dans le troisième chapitre. Pour ne pas confondre les écoles coraniques qui ont pris part à ces projets de modernisation avec les « *daaras* modernes », tels que définis par l'Inspection des *daaras*, nous les nommerons ***daaras modernisés***. Leur mise en place a été dans le passé financée par le biais de frais d'inscription ou par des autorités religieuses, des agences d'aide humanitaire ou internationale et même par l'État, sous le couvert de projets. Pour que le français et

---

<sup>46</sup> République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales, Inspection des *daaras*, *Le concept de daara-moderne* [non publié] à la p. 7. Voir aussi Kishore Singh, Rapporteur special, *Additif : Mission au Sénégal*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 17<sup>e</sup> sess, Doc. NU A/HRC/17/29/Add.2 (2011) (« les *daaras* dits modernes sont des institutions islamiques qui scolarisent des élèves âgés de 5 à 18 ans auxquels elles dispensent parallèlement à l'apprentissage (mémorisation) du Coran un enseignement bilingue, parfois calqué sur les programmes de l'école formelle » au para 79).

<sup>47</sup> Najat Maalla M'jid, Rapporteuse spéciale, *Vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants*, *Additif : Mission au Sénégal*, Doc. off. CDH, 16<sup>e</sup> sess., Doc. NU, A/HRC/16/57/Add.3 (2010) au para. 7 (« [u]ne réglementation de l'enseignement dans les *daaras* est en cours d'élaboration »).

d'autres matières du curriculum des écoles primaires publiques soient enseignés, une formation supplémentaire a été offerte à des maîtres coraniques ou un nouvel enseignant a été recruté pour appuyer ce dernier<sup>48</sup>. Le *daara* de Coki, fondé en 1939 par Cheikh Amadou Sakhir Lo, qui regroupe aujourd'hui plus de 2 600 enfants *talibés* et qui offre une formation diversifiée est un exemple de *daara* modernisés<sup>49</sup>. Un autre exemple est le *daara* de Malika, créé en 1980 par l'association « *daara* » et destiné aux enfants en situation vulnérable, particulièrement les enfants de la rue<sup>50</sup>. Dans les années 2000, deux projets visant la modernisation des *daaras* ont été lancés par le chef de l'État, celui de l'insertion du trilinguisme et de la formation professionnelle et celui d'éducation à la vie familiale (EVF) au sein des écoles coraniques<sup>51</sup>. Nous expliquerons dans le troisième chapitre pourquoi ces projets semblent aujourd'hui abandonnés, au profit de la mise en place de « *daaras* modernes » qui seront contrôlés par l'Inspection des *daaras*.

---

<sup>48</sup> Human Rights Watch, *supra* note 14 à la p. 27. Voir aussi Easton et Peach, *supra* note 9 (« “[i]mproved” Koranic schools [...] covers a variety of initiatives taken by international organizations like UNESCO and Unicef, by national governments and by certain NGOs [...] to introduce additional curricula into some of the best of the existing Koranic schools » à la p. 9).

<sup>49</sup> Hourèyratou Tall Dia et al., *La modernisation des daaras au Sénégal*, ROCARE, mars 2007 à la p. 37. Voir aussi Mouhamed Toulba Seck, *L'enseignement coranique au Sénégal, le problème des talibés*, mémoire de fin d'études, École nationale des travailleurs sociaux spécialisés, 1982 à la p. 24.

<sup>50</sup> UNESCO, *Working with street children : selected case studies from Africa, Asia and Latin America*, Doc. off. UNESCO, Doc UNESCO ED-388-731 (1995) à la p. 80.

<sup>51</sup> *Réponses écrites du gouvernement du Sénégal à la liste des points à traiter à l'occasion de l'examen du deuxième rapport période du Sénégal* (CRC/C/SEN/2), Doc. off. CRC NU, 43<sup>e</sup> sess., Doc NU, CRC/C/SEN/Q/2/Add.1 (2006) aux pp. 8-9.

Tableau 0.1 Types, modèles et caractéristiques des écoles islamiques au Sénégal<sup>52</sup>

<u>Types d'écoles islamiques</u>	<u>Modèles (sans ou avec internat) et catégories</u>	<u>Types d'éducation</u>	<u>Statuts des écoles</u>	<u>Complémentaires ou concurrentes à l'école « moderne »</u>
<u><i>Daaras traditionnelles</i></u>	Sans internat : de quartier	Coranique	Non formel	Majoritairement complémentaires
	Avec internat : institutionnalisés	Coranique	Non formel	Majoritairement concurrentes
	Avec internat : confrériques	Coranique	Non formel	Majoritairement concurrentes
	Avec internat : migrants	Coranique	Non formel	Majoritairement concurrentes
	Avec internat : modèle autre	Coranique	Non formel	Majoritairement concurrentes
<u><i>Médersas</i></u>	Écoles arabes	Arabo-islamique	Non formel	Concurrentes
	Écoles franco-arabes	Arabo-islamique+ curriculum écoles publiques	Majoritairement formel (public ou privé)	Concurrentes
<u>« Daaras modernes »</u>	-	Coranique + curriculum écoles publiques	Non déterminé	Concurrentes
<u><i>Daaras modernisés</i></u>	-	Selon les projets	Non déterminé	Variable

### 0.1.1 Violations médiatisées des droits de l'homme au sein des écoles coraniques

Depuis les années 1990, une attention grandissante a été accordée par diverses ONG et organisations internationales (OI) aux écoles coraniques traditionnelles (plus qu'aux autres types d'écoles islamiques) et sur trois violations des droits de l'homme qui s'y déroulent parfois : la **mendicité forcée** des enfants *talibés*, associée au travail et à la

<sup>52</sup> Pour une classification similaire, mais pour l'Afrique de l'Ouest, voir Easton et Peach, *supra* note 9 à la p. 8. Voir aussi Abdel-Jalil Akkari, « Socialization, learning and basic education in Koranic Schools » (2004) 9:2 Mediterranean Journal of Educational Studies 1 à la p. 5.



traite des enfants; les **violences physiques et sexuelles**, dont les châtiments corporels, formes de traitement cruel, inhumain et dégradant et même de torture, et finalement les **violences psychoaffectives ou morales** qui empêchent les enfants d'être en santé et d'avoir accès à un niveau de vie suffisant. La question du droit à l'éducation ne sera pas abordée dans cette sous-section, puisque nous tenons ici à dépeindre l'image typique des *daaras* et de leurs problématiques relatées par les médias<sup>53</sup>. Sans minimiser la gravité de ces violations, notons qu'elles ne peuvent être généralisées à tous les modèles et catégories de *daaras*<sup>54</sup>. En effet, elles se constatent majoritairement au sein des *daaras* avec internat dits migrants, dont le nombre semble s'être accru au cours des dernières années dû à l'exode rural des populations.

Nous verrons que chacune de ces problématiques largement médiatisées dans les dernières années contrevient à des dispositions de traités internationaux ratifiés par le Sénégal. Non seulement cet État est-il de tradition moniste<sup>55</sup>, mais qui plus est, il reconnaît la supralégalité des traités internationaux en vertu de l'article 98 de sa *Constitution*<sup>56</sup>. Ces traités peuvent donc être invoqués directement par les parties devant les tribunaux nationaux. Le Sénégal s'est également doté d'un cadre juridique national qui devrait permettre la protection des *talibés* contre ces violations. Pour chacune de ces dernières, nous détaillerons les dispositions pertinentes du droit international pour

---

<sup>53</sup> André et Demonsant, *supra* note 4 ( « [t]he media focus on urban Talibes begging with tin cans on the streets of business districts and tourist areas, dressed in rags and in poor health » à la p. 4).

<sup>54</sup> Voir Donna L Perry, « Muslim child disciples, global civil society, and children's rights in Senegal: The discourses of strategic structuralism » (2004) 77 *Anthropological Quarterly* 47 (l'auteure conclut que certains discours généralisés d'activistes ne représentent pas adéquatement la situation des *talibés*).

<sup>55</sup> Dans un système moniste, le traité fait directement partie intégrante du droit de l'État.

<sup>56</sup> *Constitution de la République du Sénégal*, adoptée lors du référendum constitutionnel du 7 janvier 2001 (entrée en vigueur le 22 janvier 2001), en ligne : gouvernement du Sénégal <<http://www.gouv.sn/spip.php?rubrique17>> (« les traités ou accords régulièrement ratifiés ou approuvés ont, dès leur publication, une autorité supérieure à celle des lois sous réserve pour chaque accord ou traité, de son application par l'autre partie », art. 98).

démontrer la responsabilité de l'acteur étatique et celles de droit interne pour décrire les pénalités encourues par les maîtres coraniques.

#### 0.1.1.1 Mendicité forcée

Dans son étude sur les enfants mendiants dans la région de Dakar, le regroupement *Understanding Children Work* (UCW), formé de l'UNICEF, de l'Organisation internationale du travail (OIT) et de la Banque mondiale (BM), a estimé à 7600 le nombre d'individus qui mendiaient dans cette capitale, dont 90 % seraient des *talibés*<sup>57</sup>. En 1994, le PNUD avançait un nombre de 100 000 *talibés* mendiants vivant dans des circonstances caractérisées par la pauvreté, la malnutrition, l'errance et les violences physiques et morales au niveau national<sup>58</sup>. Devant le manque de ressources disponibles, dû à la non-contribution de la part du gouvernement et des parents pour l'éducation offerte, certains maîtres coraniques ont choisi de migrer vers des endroits où la mendicité pratiquée par les élèves est fructueuse et assurera le fonctionnement du *daara*. Selon l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), « les caractéristiques de certaines écoles coraniques confinent les enfants dans une situation d'autofinancement de leur éducation »<sup>59</sup>. Les sommes qui transitent aujourd'hui entre les mains des enfants *talibés* sont si importantes qu'il semble que cette activité soit devenue un véritable marché<sup>60</sup>. Certains maîtres coraniques sont même plus soucieux des profits qu'ils en retirent que de l'apprentissage des enfants et le nombre d'heures passées dans la rue excède parfois celui consacré à l'étude du Coran. D'ailleurs, selon la recherche, *Enfants mendiants dans la*

---

<sup>57</sup> UCW, *Enfants mendiants*, *supra* note 15 à la p. 37.

<sup>58</sup> PNUD, *Informations soumis par le PNUD : Sénégal*. Doc. off. CRC NU (1995). Voir aussi République du Sénégal, *Document de Stratégie pour la croissance et la réduction de la pauvreté I*, 2003-2005 (« [l]es *talibés* et mendiants (enfants et adolescents) sont estimés à environ 100 000 (DAS, 2000). Ce phénomène des *talibés* en quête quotidienne de nourriture et d'argent tant pour leur propre survie que pour l'entretien de leur marabout [...] est un véritable problème social » à la p.7).

<sup>59</sup> Organisation internationale de la francophonie, *Plan stratégique : Alphabétisation et protection des enfants mendiants ou non scolarisés au Sénégal*, Doc. off. OIF, (2008) [non publié] à la p. 5.

<sup>60</sup> John Balonze, *Les enfants des rues au Sénégal*, Paris, Blink, 2005 à la p. 10.



*région de Dakar*, menée par UCW, la mendicité pratiquée par les *talibés* constitue un travail à temps plein, puisqu'ils y consacrent en moyenne six heures par jour<sup>61</sup>.

Mais quelle est la véritable place de la mendicité dans l'éducation coranique? Auparavant, l'implication des communautés était plus soutenue et puisque la majorité des écoles coraniques se situait en milieu rural, les *talibés* cultivaient les champs du maître pour nourrir tout le *daara*. Les normes sociales ont toujours accordé une grande liberté au maître pour confier diverses tâches à ses *talibés*<sup>62</sup>. Pendant la saison sèche, les *talibés* pratiquaient parfois la mendicité, surtout pour de la nourriture, mais le peu d'heures qui y était consacré était dévoué à l'apprentissage de l'humilité<sup>63</sup>.

Actuellement, certains maîtres d'écoles coraniques justifient toujours cette pratique par des arguments religieux et affirment que « c'est justement par la mendicité que l'élève peut expérimenter les valeurs morales et sociales, où il apprend la pitié, la solidarité, l'entraide »<sup>64</sup>. Ayant à leur charge parfois plus d'une centaine de *talibés*, la majorité des maîtres coraniques évoque de plus des raisons de pauvreté pour expliquer la pratique de la mendicité par les enfants, alors que certains utilisent les revenus à des fins personnelles<sup>65</sup>. Ni l'État, ni les communautés ne sont désormais en mesure de contrôler

---

<sup>61</sup> UCW, *Enfants mendiants*, *supra* note 15 à la p. 3. Voir aussi Antislavery International, « Begging for change, Research findings and recommendations on forced child begging in Albania/Greece, India and Senegal » (2009) (« *the talibés included in this research, many of whom are as young as five or six years old, spend an average of five hours each day begging* » à la p. 11).

<sup>62</sup> Human Rights Watch, *supra* note 14 à la p. 20. Voir aussi Rudolph T. Ware III, « The Daily Regime of Qur'anic Students in Twentieth-Century Senegal » (2004) 37:3 *The International Journal of African Historical Studies* 515 à la p. 522.

<sup>63</sup> Save the Children Suède, Fatou Sarr, « Analyse de la situation des enfants au Sénégal », rapport de synthèse (décembre 2001) à la p. 12.

<sup>64</sup> Gandolfi, *supra* note 2 à la p. 265. Voir aussi Charlier, « Les écoles au Sénégal », *supra* note 32 à la p. 47.

<sup>65</sup> Loimeier, « Je veux étudier sans mendier », *supra* note 44 à la p. 129. Voir aussi Paul Hunt, « Children's Rights in West Africa: The Case of the Gambia's Almudos » (1993) 15:3 *Hum. Rts. Q.* 499 à la p. 512.

cette pratique et d'en éviter les abus<sup>66</sup>. Tel que le soulève Rudolph T. Ware III, il ne fait aucun doute que des maîtres coraniques profitent des coutumes pour exploiter les enfants, tout comme il est évident que certains parents abandonnent délibérément leurs enfants entre les mains de tels individus<sup>67</sup>. La population sénégalaise encourage le phénomène en donnant davantage aux *talibés* qu'aux autres mendiants<sup>68</sup>, puisque de fortes croyances sont associées à ce geste. Par exemple, « par cette aumône, le croyant accumule ici-bas des mérites qui lui sont comptés lors du Jugement dernier. Aussi le mendiant est-il, dans cette relation, fournisseur d'un service »<sup>69</sup>. À cela s'ajoute un certain mysticisme : « donner à un *talibé* permet d'effacer des péchés, d'offrir une protection contre de mauvais rêves ou [...] d'assurer aux bienfaiteurs la chance de passer une journée agréable »<sup>70</sup>.

Pourtant, le Sénégal a ratifié en 1999, la *Convention no 138 sur l'âge minimum d'admission au travail*<sup>71</sup> de l'OIT qui est entrée en vigueur en 1976 et a fixé conformément à cet instrument, dans l'article L.145 de son *Code du travail*<sup>72</sup>, l'âge minimum d'admission au travail à 15 ans. Il a, de plus, passé un *Arrêté relatif au travail des enfants* qui spécifie que l'interdiction de travail pour les enfants de moins de 15 ans (12 ans pour les travaux légers) s'applique à tous les établissements même ceux religieux

---

<sup>66</sup> République du Sénégal, Ministère de la Justice du Sénégal, *Analyse et plan national d'action de lutte contre la traite des personnes en particulier des femmes et des enfants*, Dakar, Sénégal, 24 juin 2008 à la p. 15 [Ministère de la Justice].

<sup>67</sup> Ware III, *supra* note 62 à la p. 537.

<sup>68</sup> Hunt, « Children's Rights in West Africa », *supra* note 65 à la p. 500.

<sup>69</sup> Robert Vuarin, « L'enjeu de la misère pour l'islam sénégalais » (1990) 31 :123 *Tiers-monde* 601 à la p. 608.

<sup>70</sup> Enda Jeunesse Action, « Soutiens aux talibés/garibous », Jeuda 109, Dakar, (2003) à la p. 76.

<sup>71</sup> *Convention no 138 sur l'âge minimum d'admission au travail*, 29 juin 1973, en ligne OIT <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convdf.pl?C138>> (entrée en vigueur : 19 juin 1976), art. 3 [Convention no 138]. Voir aussi *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989, 1577 R.T.N.U. 3, art. 32(2)(a) (entrée en vigueur au Sénégal : 2 septembre 1990) [CDE] ; *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 16 décembre 1966, 993 R.T.N.U.3., art. 10(3) (entrée en vigueur : 3 janvier 1976) [PIDESC].

qu'ils aient ou non un caractère d'enseignement<sup>73</sup>. Cela signifie-t-il pour autant que la mendicité forcée peut être tolérée pour un enfant de plus de 15 ans? Au regard du droit des enfants d'être protégés contre l'exploitation économique et contre l'exercice d'un travail susceptible de compromettre leur éducation ou de nuire à leur santé ou à leur développement physique, mental, spirituel, moral ou social, il faudra sensiblement y répondre par la négative. Ce droit est reconnu dans l'article 32(1) de la *Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)*<sup>74</sup>, ratifiée par le Sénégal en 1990 et entrée en vigueur la même année, dans l'article 10(3) du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)*<sup>75</sup>, entré en vigueur deux ans avant la ratification par le Sénégal en 1978 et dans l'article 15(1) de la *Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (CADBE)*<sup>76</sup>, ratifiée en 1998 et entrée en vigueur l'année suivante. De plus, l'État sénégalais s'est engagé par la ratification de la *CADBE* à « empêcher l'utilisation des enfants dans la mendicité »<sup>77</sup>, comprenant ici tous les jeunes de moins de 18 ans.

Notons également la ratification par l'État sénégalais de la *Convention no 182 relative à l'interdiction des pires formes de travail des enfants* de l'OIT en 2000, convention qui est entrée en vigueur la même année. Conformément à l'article 3(d), un travail qui par sa nature ou les conditions dans lesquelles il s'exerce est susceptible de

---

<sup>72</sup> *Loi no 97-17 du 1er décembre 1997 portant Code du Travail*, Journal officiel de la République du Sénégal, no 5776 du 1997-12-13, art. L. 145.

<sup>73</sup> *Arrêté no 3748/MFPTEOP/DTSS du 6 juin 2003 relatif au travail des enfants*, Journal officiel de la République du Sénégal no 6134 du 2003-11-15, art. 2.

<sup>74</sup> *CDE*, *supra* note 71, art. 32(1).

<sup>75</sup> *PIDESC*, *supra* note 71, art. 10(3).

<sup>76</sup> *Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*, Doc. off. UA, Conférence des chefs d'États et de gouvernement, 26<sup>e</sup> conf., Doc. OUA CAB/LEG/153/Rév.2 (1990), art. 15(1) (entrée en vigueur : 29 novembre 1999) [*CADBE*].

<sup>77</sup> *Ibid.*, art. 29.

nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité des enfants<sup>78</sup> constitue une forme intolérable de travail devant être interdite pour tout enfant de moins de 18 ans. Dans son *Arrêté fixant et interdisant les pires formes de travail des enfants*<sup>79</sup>, le gouvernement du Sénégal a d'ailleurs inscrit la mendicité sur la liste des formes intolérables de travail.

Le phénomène de la mendicité forcée des *talibés* est aussi relié à une traite des enfants qui est définie à l'article 3(a) du *Protocole de Palerme*<sup>80</sup>, ratifié par le Sénégal en 2003, entré en vigueur cette même année et qui énumère les trois éléments essentiels en ce qui concerne la traite des adultes :

1. l'action, composée du recrutement, du transport, du transfert, de l'hébergement ou de l'accueil d'une personne;
2. les moyens tels que la menace ou l'usage de la force ou d'autres formes de coercition, l'enlèvement, la fraude, la tromperie, l'abus d'autorité ou d'une situation de vulnérabilité, ou des paiements ou avantages pour obtenir le consentement d'une personne ayant autorité sur une autre;
3. l'exploitation<sup>81</sup>.

Dans le cas des enfants, toutes les actions énumérées au point (1), ayant pour but l'exploitation, point (3), seront considérées comme de la traite, même si elles ne font appel à aucun des moyens énoncés au point (2)<sup>82</sup>. Notons que ce *Protocole* s'applique dans les cas de traite transnationaux et qui impliquent des groupes de criminalité

---

<sup>78</sup> *Convention no 182 relative à l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination*, 17 juin 1999, en ligne OIT <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convdf.pl?C182>> (entrée en vigueur : 19 novembre 2000), art. 3(a) et 3(d).

<sup>79</sup> *Arrêté ministériel no 3749 MFPTEOP-DTSS en date du 6 juin 2003, fixant et interdisant les pires formes du travail des enfants*, Journal officiel de la République du Sénégal n° 6134 du samedi 15 novembre 2003, art. 2.

<sup>80</sup> *Protocole additionnel à la Convention des Nations unies contre la criminalité transnationale organisée visant à prévenir, réprimer et punir la traite des personnes, en particulier des femmes et des enfants*, Rés. AG 55/25, Doc. off. AG NU, 55e sess., supp. no 49, Doc. NU A/45/49 (2000), art. 3(a) (entrée en vigueur : 25 décembre 2003) [*Protocole de Palerme*].

<sup>81</sup> Bureau international du travail, « Comprendre ce qu'est la traite des enfants » dans *Combattre la traite des enfants à des fins d'exploitation de leur travail*, Kit de ressources à l'usage des responsables politiques et praticiens, Livre 1, OIT, 2009 à la p. 13.



organisée, c'est-à-dire des « groupes de trois personnes ou plus dont l'existence s'étale sur une période donnée et qui agissent de concert »<sup>83</sup>. En ce qui concerne l'exploitation, celle-ci comprend, entre autres, le travail ou les services forcés<sup>84</sup>, ce qui comme mentionné précédemment peut prendre la forme de la mendicité forcée.

Certains déplacements d'enfants *talibés* entre le Sénégal et des pays limitrophes correspondent sans ambiguïté à la définition de la traite donnée par le *Protocole*, bien que le Sénégal se soit engagé par la ratification de ce *Protocole*, de la *CDE* et de la *CADHP* à prendre toutes les mesures appropriées pour empêcher et prévenir ce phénomène<sup>85</sup>. En effet, même si des écoles coraniques traditionnelles se retrouvent dans presque tous les pays voisins au Sénégal, de nombreux enfants étrangers (bissau-guinéens, maliens, etc.) sont basés à Dakar pour étudier le Coran, avant tout parce que le Sénégal est un pays de référence pour les études coraniques<sup>86</sup>. Dans la même optique, l'État sénégalais est de plus en plus confronté à la venue de maîtres coraniques originaires des pays limitrophes. Certains maîtres coraniques maliens et gambiens arrivent même à Dakar avec leurs *talibés* pour y ouvrir un *daara*, parfois dans le but premier de faire mendier ceux-ci. Le Sénégal a signé un *Accord bilatéral avec le Mali sur la coopération et l'entraide judiciaire pour la protection des victimes de la traite transfrontalière*<sup>87</sup>, mais ce dernier

---

<sup>82</sup> *Protocole de Palerme*, *supra* note 80, art. 3(c).

<sup>83</sup> *Ibid.*, art. 4 ; BIT, « Comprendre ce qu'est la traite des enfants », *supra* note 81 à la p. 14.

<sup>84</sup> *Protocole de Palerme*, *ibid.*, art. 3(a).

<sup>85</sup> *Ibid.*, art. 9(1)(a). Voir aussi CDE, *supra* note 71, art. 35. Voir aussi la *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples*, 27 juin 1981, 1520 R.T.N.U. 217, art. 5 (entrée en vigueur : 21 octobre 1986) [CADHP].

<sup>86</sup> Terre des Hommes et Enda Graf, « Les Enfants Talibés Mendiants Bissau-Guinéens; leur vie, leur drame », Dakar (15 Décembre 2006) à la p. 9; UCW, *Enfants mendiants*, *supra* note 15 à la p. 58.

<sup>87</sup> République du Sénégal et République du Mali, *Accord de Coopération entre le gouvernement de la République du Sénégal et le gouvernement de la République du Mali en Matière de Lutte contre la Traite et le Trafic Transfrontaliers des Enfants*, Dakar, 2004.

n'est pas mis en œuvre selon une étude menée pour le compte du ministère de la Justice sénégalais<sup>88</sup>.

Selon le Bureau international du travail (BIT), la définition de la traite qui est inscrite dans le *Protocole de Palerme* est aussi largement acceptée et utilisée en dehors des cas transnationaux. En ce sens, « la traite a donc lieu lorsqu'une personne est déplacée d'un endroit à l'autre- au sein d'un pays ou à travers des frontières- par un individu ou un groupe et placée dans une situation d'exploitation »<sup>89</sup>. En se basant sur cette définition élargie, nous pourrions donc avancer qu'une traite interne d'enfants *talibés* sénégalais s'effectue en plus des zones rurales du Sénégal, dites pourvoyeuses, vers les zones urbaines de cet État : Dakar, Thiès, St-Louis ou Kaolack<sup>90</sup>. C'est dans ces grandes villes que les *talibés* pourront rapporter davantage à leur maître grâce à la mendicité forcée.

Lors des déplacements, surtout transfrontaliers, plusieurs enfants perdent contact avec leur famille. Pour certains *talibés*, la fuite et le retour au domicile familial sont envisagés lorsqu'ils ne peuvent plus supporter les conditions de leur *daara*. Cependant, il n'est pas rare que les parents décident eux-mêmes de rendre les enfants au maître<sup>91</sup>. C'est pourquoi de plus en plus de *talibés* qui fuguent, majoritairement des garçons, deviennent de véritables enfants de la rue, dénommés « *fakhmans* », vivent en bandes hiérarchisées et sont plus enclins à sombrer dans la drogue, la violence ou toute autre forme de

---

<sup>88</sup> Ministère de la Justice, *supra* note 66 à la p. 25.

<sup>89</sup> BIT, « Comprendre ce qu'est la traite des enfants », *supra* note 81 aux pp. 14-15. Notons cependant que cette définition élargie de la traite ne fait pas l'unanimité au regard de la doctrine sur le sujet.

<sup>90</sup> Brun Moens et al. « Study on the Practice of Trafficking in Persons in Senegal » (2004), en ligne : USAID <[http://www.childtrafficking.com/Docs/moens\\_2004\\_study\\_practice\\_trafficking\\_senegal\\_4.pdf](http://www.childtrafficking.com/Docs/moens_2004_study_practice_trafficking_senegal_4.pdf)> à la p. 27 ; Ministère de la Justice, *supra* note 66 (les zones pourvoyeuses sont principalement Kolda, Sédhiou, Tanaf, (Casamance) et les régions de Matam, Kaffrine, Diourbel à la p. 26).

<sup>91</sup> Human Rights Watch, *supra* note 14 à la p. 67 (la peur des punitions empêche aussi certains de fuir). Voir aussi Perry, *supra* note 54 à la p. 58.



délinquance<sup>92</sup>. En ce sens, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CDESC) a relevé en 2001 l'augmentation du nombre d'enfants des rues au Sénégal, ce qui inclut les « *fakhmans* », et a posé le problème de leur réinsertion<sup>93</sup>. La *Constitution* du Sénégal mentionne pourtant dans l'article 20 que « la jeunesse est protégée par l'État et les collectivités publiques contre l'exploitation, la drogue, les stupéfiants, l'abandon moral et la délinquance ». Pour ce qui est de la pratique de la mendicité, elle est interdite dans l'article 245 du *Code pénal* qui prévoit que « le fait de solliciter l'aumône aux jours et dans les lieux et conditions consacrées par les traditions religieuses ne constitue pas un acte de mendicité »<sup>94</sup>. Cette nuance n'est pas établie dans la *Loi relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées et à la protection des victimes* de 2005. Celle-ci reprend la définition *in extenso* de la traite donnée dans le *Protocole de Palerme* ainsi que son caractère transnational, mais l'exploitation de la mendicité y est aussi incriminée de manière autonome<sup>95</sup>.

#### 0.1.1.2 Violences physiques et sexuelles

Pour ce qui est maintenant du deuxième type de violations, les violences physiques et sexuelles, nombreux sont les enfants *talibés* qui, lorsqu'ils ne respectent pas les quotas d'argent exigés par leur maître, en moyenne de 400 francs CFA (moins d'un 1 \$ CAN)

---

<sup>92</sup> Gilberte Hounsounou et Gerold Vollmer, *Cartographie institutionnelle des organismes sénégalais intervenant au profit des enfants exploités par la mendicité*, Dakar, 14-27 mai 2006 à la p. 2. Voir aussi UCW, *Enfants mendiants*, *supra* note 15 à la p. 27.

<sup>93</sup> Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observations finales : Sénégal*, Doc. off. CES NU, 26<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1/Add.62 (2001) au para. 27.

<sup>94</sup> *Code pénal Sénégal*, en ligne : gouvernement du Sénégal <<http://www.justice.gouv.sn/droitp/CODE%20PENAL.PDF>>, art. 245.

<sup>95</sup> *Loi relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées et à la protection des victimes*, Journal officiel de la République du Sénégal n° 6223 du 2005-05-30 (« [q]uiconque organise la mendicité d'autrui en vue d'en tirer profit embauche, entraîne ou détourne une personne en vue de la livrer à la mendicité ou d'exercer sur elle une pression pour qu'elle mendie ou continue de le faire est puni d'un emprisonnement de 2 à 5 ans et d'une amende de 500 000 francs à 2 000 000 francs », art. 3). Voir aussi Ministère de la Justice, *supra* note 66 à la p. 19.

par jour<sup>96</sup>, subissent des châtiments corporels<sup>97</sup>. Un enfant peut aussi, s'il ne mémorise pas bien le Coran, recevoir un coup avec la main ou à l'aide d'un fouet, baguette, être secoué ou se voir infliger une brûlure ou autres formes de châtiments. Plusieurs rapports du Département d'État américain ont signalé de tels cas de violence à l'égard de *talibés* (agressions physiques ou sexuelles, etc.)<sup>98</sup>. À cet égard, le Comité des droits de l'enfant a déclaré dans son *Observation générale no 8* qu'on ne peut avancer des arguments liés à la foi pour justifier les châtiments corporels et que la liberté de religion peut être restreinte afin de protéger les droits fondamentaux d'autrui<sup>99</sup>. Il a, de plus, été relevé dans cette observation générale une décision de la Commission africaine des droits de l'homme et des peuples, relative à une communication individuelle dénonçant la condamnation d'élèves [dans le cadre scolaire toutefois] à des « coups de fouet », où une violation de l'article 5 de la *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples (CADHP)*, qui interdit la torture et les châtiments cruels, inhumains ou dégradants, fut relevée<sup>100</sup>.

La *Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants*, ratifiée par le Sénégal en 1986 et entrée en vigueur l'année suivante, exige de plus des États qu'ils empêchent que soient commis sur leur territoire des actes de torture (art. 2(1)) et d'autres actes constitutifs de peines ou traitements cruels,

---

<sup>96</sup> UCW, *Enfants mendiants*, *supra* note 15 à la p. 41. Voir aussi Moens, *supra* note 90 à la p. 28.

<sup>97</sup> Comité des droits de l'enfant, *Observation générale no 8 : Le droit à l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments*, Doc. off. CDH NU, 2006, Doc. NU CRC/C/GC /8 au para. 8 [CRC, *Observation générale no 8*] (définition des châtiments corporels : « tous châtiments impliquant l'usage de la force physique et visant à infliger un certain degré de douleur ou de désagrément, aussi léger soit-il » au para. 8).

<sup>98</sup> Voir notamment US Department of State, « Country Reports on Human Rights Practices: SENEGAL » (2006), en ligne : [dakar.usembassy.gov](http://dakar.usembassy.gov) <<http://dakar.usembassy.gov/root/pdfs/wwwfsenegalreport06en2.pdf>> à la p. 21; US Department of State, « Country Reports on Human Rights Practices: SENEGAL » (2009), en ligne : [dakar.usembassy.gov](http://dakar.usembassy.gov) : <[http://dakar.usembassy.gov/root/pdfs/senegal\\_hrr\\_09.pdf](http://dakar.usembassy.gov/root/pdfs/senegal_hrr_09.pdf)>.

<sup>99</sup> CRC, *Observation générale no 8*, *supra* note 97 au para. 29.

<sup>100</sup> *Ibid.* au para. 25 (« Commission africaine des droits de l'homme et des peuples, *Curtis Francis Doebbler c. Soudan*, Com. n° 236/2000 (2003) »). La jurisprudence concernant les châtiments corporels dans le cadre scolaire sera davantage détaillée dans le premier chapitre.



inhumains ou dégradants qui ne sont pas des actes de torture, telle qu'elle est définie à l'article premier (art. 16(1))<sup>101</sup>. Ces deux derniers articles (premier et 16(1)) précisent que les actes doivent être commis « par un agent de la fonction publique ou toute autre personne agissant à titre officiel ou à son instigation ou avec son consentement exprès ou tacite »<sup>102</sup>. L'*Observation générale no 2* du Comité contre la torture a toutefois spécifié que

si les autorités de l'État [...] savent ou ont des motifs raisonnables de penser que des actes de torture ou des mauvais traitements sont infligés par des acteurs non étatiques ou du secteur privé et n'exercent pas la diligence voulue pour prévenir de tels actes, mener une enquête ou engager une action contre leurs auteurs afin de les punir conformément à la *Convention*, l'État partie est tenu pour responsable et ses agents devraient être considérés comme les auteurs.<sup>103</sup>

Le *PIDCP* interdit également la torture et les traitements cruels, inhumains, dégradants, dans son article 7<sup>104</sup> et la *CDE* fait de même dans son article 37(a)<sup>105</sup>.

Nous pouvons donc présumer qu'au regard de ces dispositions, les autorités publiques du Sénégal pourraient être tenues responsables pour les violences physiques que subissent les *talibés*. De plus, s'il ne peut être prouvé que les châtiments corporels dont sont victimes les *talibés* constituent de la torture ou des traitements cruels,

---

<sup>101</sup> *Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants*, 10 décembre 1984, 1465 R.T.N.U. 85, art. 2(1), 16(1) (entrée en vigueur : le 26 juin 1987) [CAT] (« tout acte par lequel une douleur ou des souffrances aiguës, physiques ou mentales, sont intentionnellement infligées à une personne aux fins notamment [...] de la punir d'un acte qu'elle ou une tierce personne a commis ou est soupçonnée d'avoir commis, [...], ou pour tout autre motif fondé sur une forme de discrimination quelle qu'elle soit, lorsqu'une telle douleur ou de telles souffrances sont infligées par un agent de la fonction publique ou toute autre personne agissant à titre officiel ou à son instigation ou avec son consentement exprès ou tacite », art. 1).

<sup>102</sup> *Ibid.*, art. 1 et art. 16(1).

<sup>103</sup> Comité contre la torture, *Observation générale no 2 : Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants (application de l'article 2 par les États parties)*, Doc. off. CDH NU, 2008, Doc. NU CAT/C/GC/2 au para. 18.

<sup>104</sup> *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, 16 décembre 1966, 999 R.T.N.U. 171, art. 7. (entrée en vigueur : 23 mars 1976) [PIDCP]

<sup>105</sup> *CDE*, *supra* note 71, art. 37(a).

inhumains ou dégradants, l'État sénégalais pourra tout de même être tenu responsable sur la base de l'article 19 de la *CDE*, qui requière de celui-ci la protection de « l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalité physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde [...] de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié »<sup>106</sup>. Pour ce qui est du cadre juridique national, la *Constitution* prévoit dans son article 7 que toute personne a droit à l'intégrité corporelle, notamment à la protection contre toutes mutilations physiques<sup>107</sup>. De plus, le *Code pénal*<sup>108</sup> qualifie de délits les blessures ou les coups portés à un enfant (art. 298), le harcèlement sexuel (art. 319 et 319 bis), le viol (art. 320), la pédophilie (art. 320 bis) et la séquestration (art. 334 à 337 bis). L'État a également passé en 1972 un *Décret interdisant les châtiments et les sévices corporels dans les écoles et les centres d'éducation non conventionnelle*<sup>109</sup>.

#### 0.1.1.3 Violences psychoaffectives et morales

Enfin, les violences subies par les *talibés* sont aussi d'ordre psychoaffectif et moral (3<sup>e</sup> type de violation)<sup>110</sup>. Par exemple, les endroits choisis par les maîtres coraniques pour servir d'écoles sont dans bien des cas insalubres et sans aucun confort matériel. De plus, l'hygiène et la santé des enfants *talibés* laissent à désirer puisque ces enfants ne peuvent se laver chaque jour, n'ont souvent que des vêtements en lambeaux et partent quémander sans chaussure aux pieds. Ceci est sans compter qu'ils dorment pour la majorité entassés

---

<sup>106</sup> *Ibid*, art. 19. La protection contre les violences sexuelles est également prévue à l'article 34. Voir aussi *CADBE*, *supra* note 76, art. 16(1) (cet article reprend sensiblement les dispositions des articles 37(a) et 19 de la *CDE*), voir aussi art. 27(1) (protection contre l'exploitation sexuelle).

<sup>107</sup> *Constitution de la République du Sénégal*, *supra* note 56, art. 7.

<sup>108</sup> *Code pénal Sénégal*, *supra* note 94.

<sup>109</sup> *Décret no 72-1165 du 20 décembre 1972 interdisant les châtiments et les sévices corporels dans les écoles et les centres d'éducation non conventionnelle*, 1972.

dans une seule pièce, à même le sol, sans couverture et sans moustiquaire<sup>111</sup> et qu'ils souffrent régulièrement de la faim. Lorsque les *talibés* tombent malades, rares sont ceux qui pourront obtenir des médicaments adéquats<sup>112</sup>, puisque les maîtres déclarent ne pas posséder suffisamment de moyens financiers pour que ceux-ci soient hospitalisés lorsque requis. Pourtant, le Sénégal a reconnu « le droit de l'enfant de jouir du meilleur état de santé possible et de bénéficier de services médicaux »<sup>113</sup>. Il s'est aussi engagé à assurer aux enfants un niveau de vie suffisant pour permettre leur développement physique, mental, spirituel, moral et social, dont une nourriture, des vêtements et un logement suffisants<sup>114</sup>. Il incombe avant tout aux parents d'assurer les conditions de vie nécessaires au développement de l'enfant. Néanmoins, l'État doit appuyer ces derniers notamment par le biais d'une assistance matérielle en cas de besoin<sup>115</sup>. Par ailleurs, dans le cadre juridique national, l'article 8 de la *Constitution* du Sénégal garantit à tous les citoyens certains droits économiques sociaux et culturels, dont les droits à la santé et à un environnement sain. Il est de plus indiqué, dans l'article 20, que les parents ont le devoir d'élever leur enfant, mais qu'ils pourront être soutenus par l'État<sup>116</sup>. Pour s'assurer du respect de ces droits, le *Code pénal* criminalise le fait de priver un enfant d'aliments ou de soins au point de compromettre sa santé, dans son article 298<sup>117</sup>. En outre, le Sénégal prépare actuellement un *Code de l'enfant*, qui définira les situations d'abus, de violence

---

<sup>110</sup> Sur la présentation des différents types de violences, voir Moussa Laouali Malam, « La violence à l'école coranique », Colloque de Yaoundé, mars 2006, disponible en ligne : <http://www.rocare.org/MalamMoussa.pdf>.

<sup>111</sup> Balonze, *supra* note 60 à la p. 13. Voir aussi Perry, *supra* note 54 à la p. 49.

<sup>112</sup> Enda, « Situation des enfants dans les écoles coraniques », *supra* note 14 à la p. 12.

<sup>113</sup> CDE, *supra* note 71, art. 24(1). Voir aussi PIDESC, *supra* note 71, art. 12(1); CADBE, *supra* note 76, art. 14(1); CADHP, *supra* note 85, art. 16(1).

<sup>114</sup> CDE, *ibid.*, art. 27(1); PIDESC, *ibid.*, art. 11(1).

<sup>115</sup> CDE, *ibid.*, art. 18(2); CADBE, *supra* note 76, art. 20; PIDCP, *supra* note 104, art. 24(1).

<sup>116</sup> *Constitution de la République du Sénégal*, *supra* note 56, art. 8 et art. 20.

<sup>117</sup> *Code pénal Sénégal*, *supra* note 94, art. 245.

et de vulnérabilité, dans un souci d'harmonisation des instruments nationaux traitant des droits de l'enfant<sup>118</sup>.

Pour conclure cette sous-section, mentionnons que la coutume et la tradition sont régulièrement avancées pour justifier certaines pratiques néfastes à l'égard des *talibés*. Cependant, en ratifiant la *CADBE*, le Sénégal a décidé de prendre « toutes les mesures appropriées pour abolir les coutumes et les pratiques négatives, culturelles et sociales qui sont au détriment du bien-être, de la dignité, de la croissance et du développement normal de l'enfant »<sup>119</sup>. Selon Paul Hunt, même si les enfants *talibés* ne sont pas maltraités physiquement ou moralement, le seul fait de les envoyer mendier pour leur nourriture quotidienne contrevient à cet article de la *CADBE*<sup>120</sup> (voir APPENDICE A pour un tableau résumé de l'ensemble des violations).

#### 0.1.2 L'acteur étatique, entre les OI et les chefs religieux

Nous utiliserons maintenant ces trois violations des droits de l'homme (mendicité forcée, violences physiques et sexuelles et violences psychoaffectives) qui se déroulent majoritairement au sein des *daaras* avec internat dits migrants pour analyser la gestion du phénomène des enfants *talibés* par l'acteur étatique, qui doit à la fois prendre en compte les recommandations émises par les OI, notamment par plusieurs comités onusiens chargés de la surveillance de l'application des traités, mais aussi l'influence des chefs religieux, qui sont pour l'éducation islamique.

---

<sup>118</sup> Rapport initial, 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, de suivi du Sénégal sur la mise en œuvre de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant 1998-2009, en ligne : ACERWC <<http://www.acerwc.org/wp-content/uploads/2011/03/ACERWC-State-report-Senegal-initial-first-second-French.pdf>> à la p. 13.

<sup>119</sup> *CADBE*, *supra* note 76, art. 21(1). Voir aussi art. 1(3) (« toute coutume, tradition, pratique culturelle ou religieuse incompatible avec les droits, devoirs et obligations énoncés dans la présente Charte doit être découragée dans la mesure de cette incompatibilité »).

<sup>120</sup> Hunt, « Children's Rights in West Africa », *supra* note 65 à la p. 519.



La religion est omniprésente dans les différentes sphères de la vie des Sénégalais, musulmans à 94 %<sup>121</sup>, qui décident massivement de se rattacher à des confréries (tidjanisme (51 % de la population musulmane), mourisdisme (30,1 %), qadiriyya (10,9 %) et layenne (6 %) <sup>122</sup>). Ces systèmes hiérarchiques bien définis ont à leur tête un « *calife*<sup>123</sup> général », souvent descendant direct du fondateur de la confrérie. On retrouve ensuite les « grands marabouts », difficilement accessibles aux adeptes, contrairement aux « petits marabouts » qui interagissent directement avec les fidèles. Finalement, au bas de la pyramide, on retrouve ces derniers que l'on nomme également des *talibés*<sup>124</sup>. Ceux-ci ne doivent pas être confondus avec les étudiants du Coran visés par ce texte. Les fidèles adhèrent à ces mouvements pour l'appui que peut leur offrir le chef lors de périodes difficiles, mais aussi pour les pouvoirs mystiques des marabouts<sup>125</sup>. Comme le constate Cruise O'Brien, « [l]e [marabout] jouit d'un grand prestige comme spécialiste de la préparation des amulettes et des talismans, l'usage des formules et des procédés magiques dérivés de l'islam : ses exploits sont respectés et craints de tous »<sup>126</sup>.

Le mouridisme a été créé par Cheikh Amadou Bamba (1855-1927), qui fonda le village de Touba en 1887. L'administration coloniale éprouva beaucoup de méfiance envers ce marabout mystique et sa capacité hors pair à rassembler les foules. Sa notoriété lui valut un premier exil au Gabon en 1895 qui s'étendit sur sept ans et un second en Mauritanie pour quatre autres années, ce qui ne fut qu'accroître son prestige. Il fut

---

<sup>121</sup> Central intelligence Agency, « Sénégal », en ligne : the World Factbook <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sg.html>>.

<sup>122</sup> Khadim Mbacké et John O. Hunwick, *Sufism and Religious Brotherhoods in Senegal*, Princeton, Markus Wiener, 2005 à la p. ix. Voir aussi Lucy Behrman, *Muslim brotherhoods and politics in Senegal*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1970 à la p. 61.

<sup>123</sup> Voir Baldi, *supra* note 6 ( « *kalifa* (en arabe) signifie successeur, *calife* »).

<sup>124</sup> Behrman, *supra* note 122 à la p. 15; Moriba Magassouba, *L'islam au Sénégal demain les mollahs? La "question" musulmane et les partis politiques au Sénégal de 1946 à nos jours*, Paris, Karthala, 1985 à la p. 31.

<sup>125</sup> Behrman, *ibid.* aux pp. 15-16.

<sup>126</sup> Donal Cruise O'Brien, « Le talibé mouride: la soumission dans une confrérie religieuse sénégalaise » (1970) 10:40 Cahiers d'études africaines 562 à la p. 565.

autorisé à rentrer au pays en 1907 et décéda vingt ans plus tard, alors que déjà plusieurs dizaines de milliers de fidèles se déclaraient mourides<sup>127</sup>. Selon Magassouba Moriba, « [l]e mysticisme, l'abdication de la personnalité, le principe de la fidélité absolue du *talibé* à l'égard de son maître, de l'obéissance sans réserve à ses directives et l'exaltation du travail, mettent entre les mains des marabouts mourides un impressionnant pouvoir politique et économique qui ne souffre d'aucun contrôle »<sup>128</sup>.

Le tidjanisme, de son côté, connaît plusieurs « maisons » d'influence, dont les plus importantes seraient les familles d'El Hadj Malick Sy à Tivaouane et d'El Hadj Abdoulaye Niass à Kaolack. El Hadj Malick Sy naquit en 1864 et réussit à consolider son réseau de disciples majoritairement entre 1895-1900, en essayant de rompre le lien entre tidjanisme et *jihâd*<sup>129</sup> et en se distinguant du « tidjanisme omarien »<sup>130</sup>. Il fut ainsi davantage considéré comme un allié par les Français. Le « tidjanisme omarien » est, lui, associé au marabout El Hadj Omar et ses adeptes appartiennent au milieu toucouleur dans la région sénégalaise nord du Fouta. La communauté de Medina-Gounasse (département de Velingara) a adhéré à la version la plus intégriste et rigoriste de ce « tidjanisme omarien »<sup>131</sup>. En 1902, El Hadj Malick Sy s'installa à Tivaouane, désormais ville sainte de ce mouvement, et persuada ensuite Abdoulaye Niass, marabout déjà très influent, de s'installer à Kaolack<sup>132</sup>. Ils sont donc à l'origine du tidjanisme rénové populaire en milieu

---

<sup>127</sup> Magassouba, *supra* note 124 aux pp. 26-27.

<sup>128</sup> *Ibid.* à la p. 28. Voir aussi Cruise, O'Brien, *supra* note 126 (« [l]e *njèbbe* ou acte de soumission revêt une importance vitale dans le système mouride, car il est [...] la condition unique, pour devenir membre de la conférie » à la p. 566).

<sup>129</sup> Sourdel, *supra* note 3 (en arabe *jihâd*, « guerre sainte » à la p. 436).

<sup>130</sup> David Robinson, *Sociétés musulmanes et pouvoir colonial français au Sénégal et en Mauritanie, 1880-1920 : parcours d'accommodation*, Paris, Karthala, 2004 à la p. 315 [Robinson, *Accommodation*].

<sup>131</sup> Magassouba, *supra* note 124 à la p. 42.

<sup>132</sup> Robinson, *Accommodation*, *supra* note 130 à la p. 325.

wolof et pour lequel la propagation de la religion par le biais de l'éducation coranique revêt une importance particulière<sup>133</sup>.

Nous verrons tout au long de ce mémoire que les marabouts ont entretenu avec l'État des relations clientélistes pendant plusieurs décennies, alors que les gouvernements en place recherchaient leur approbation pour prendre certaines décisions<sup>134</sup>. Dès l'indépendance, bien que le Sénégal ait été proclamé État laïque<sup>135</sup>, les gouvernements que ce soit sous Senghor ou sous Diouf ont favorisé la collaboration avec les leaders religieux et ont encouragé la présence symbolique de l'État lors de toutes les fêtes importantes de ces confréries à Touba et à Tivaouane<sup>136</sup>. Jusqu'à présent, les marabouts sont courtisés par les politiciens dans l'espoir de bénéficier d'une consigne adressée aux fidèles en période électorale incitant les votes en leur faveur<sup>137</sup>. Par exemple, Charlier avance que si Abdou Diouf a perdu les élections en 2000, au profit d'Abdoulaye Wade, c'est en partie parce que le *calife* général des mourides a refusé d'ordonner à ses disciples de voter pour Diouf<sup>138</sup>.

Cette influence des marabouts n'a pas empêché l'État sénégalais de ratifier, comme démontré dans la sous-section précédente (0.1.1), de nombreux traités internationaux pertinents pour la protection des *talibés* et ce, pratiquement tous sans réserve. Le Sénégal

---

<sup>133</sup> Magassouba, *supra* note 124 à la p. 45. Nous n'avons pas trouvé de données nationales sur le nombre de *daaras* traditionnels appartenant à chacune de ces confréries, mais à la fois les parents mourides et tidjanes envoient leurs enfants dans de telles écoles, voir à ce sujet Perry, *supra* note 54 à la p. 55.

<sup>134</sup> Daun, Nistrom et Sane, *supra* note 43 à la p. 171.

<sup>135</sup> *Constitution de la République du Sénégal*, *supra* note 56, art. 1.

<sup>136</sup> Roman Loimeier, « The Secular State and Islam in Senegal » dans David Westerlund, dir., *Questioning the Secular State: The Worldwide Resurgence of Religion in Politics*, New York, St. Martin's Press, 1996 à la p. 193.

<sup>137</sup> Abdoulaye Dièye, *Secularism in Senegal: Withstanding the Challenge of Local Realities: A Legal Approach*, Northwestern University, Institute for the Study of Islamic Thought in Africa (ISITA), 2007 (« a study conducted in 1996 [...] showed that in the Murid milieu the authority of the religious leader seems to be exercised in a way that can significantly influence the outcome of an election » à la p. 9).

<sup>138</sup> Charlier, « Retour de Dieu », *supra* note 17 à la p. 104.

a également réaffirmé, dans le préambule de sa *Constitution*<sup>139</sup>, son adhésion à un certain nombre d'instruments internationaux qui protègent les droits fondamentaux. Chargés de la surveillance de l'application de ces traités, plusieurs comités onusiens ont mentionné des inquiétudes en ce qui concerne l'exploitation économique des *talibés* (Comité des droits de l'enfant en 1995 et 2006<sup>140</sup>, Comité pour la protection de travailleurs migrants en 2010<sup>141</sup>) et la traite des enfants *talibés* (Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations de l'OIT en 2009, 2010, 2011<sup>142</sup>). La Commission d'experts de l'OIT s'est également déclarée préoccupée par la pratique de la mendicité

---

<sup>139</sup> *Constitution de la République du Sénégal*, supra note 56 (« [l]e peuple du Sénégal souverain [...] AFFIRME :- son adhésion à la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 et aux instruments internationaux adoptés par l'Organisation des Nations unies et l'Organisation de l'Unité Africaine, notamment la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes du 18 décembre 1979, la Convention relative aux Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 et la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples du 27 juin 1981 », préambule).

<sup>140</sup> Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Sénégal*, Doc. off. CES NU, 10<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/15/Add.44 (1995) au para. 15; Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Sénégal*, Doc. off. CDH NU, 43<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/SEN/CO/2 (2006) au para. 61 (« le Comité [...] recommande à l'État partie: a) d'adopter de nouvelles mesures pour faire en sorte que les *talibés*, y compris ceux qui viennent de pays voisins, puissent exercer effectivement leurs droits fondamentaux et être protégés contre toute forme d'exploitation; b) de déployer des efforts en vue de l'instauration d'un système permettant à l'État partie de suivre efficacement l'évolution de la situation de ces enfants, en étroite coopération avec les dirigeants religieux; c) de mettre sur pied des programmes d'aide aux familles, y compris des campagnes de sensibilisation, afin de favoriser la réinsertion familiale de ces enfants » au para. 61).

<sup>141</sup> Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, *Observations finales : Sénégal*, Doc. off. CDH NU, 13<sup>e</sup> sess., Doc. NU CMW/C/SEN/CO/1 (2010) au para. 26 (le Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants a également déploré, en 2010, l'exploitation économique à grande échelle des *talibés* au Sénégal et le fait que cette situation n'ait pas reçu suffisamment d'attention de la part du gouvernement).

<sup>142</sup> Voir notamment Conférence internationale du travail, *Rapport de la Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations*, Doc. off. ILC, 100<sup>e</sup> sess., Doc. ILC.100/III/1A (2011) (la Commission d'experts s'est penchée sur l'application effective de la *Loi relative à la lutte contre la traite des personnes* de 2005 et a alors exprimé « sa grave préoccupation face à l'ampleur du phénomène de l'instrumentalisation des enfants *talibés* à des fins purement économiques. « La Commission prie instamment le gouvernement de prendre des mesures immédiates et efficaces afin de s'assurer que les marabouts qui utilisent la mendicité des enfants de moins de 18 ans à des fins purement économiques font effectivement l'objet de poursuites et que des sanctions suffisamment efficaces et dissuasives leur sont imposées en application de la loi no 02/2005 du 29 avril 2005 » à la p. 419).



des *talibés*, tout en prenant soin cependant de distinguer la mendicité éducative, « celle dans le sens prôné par la religion musulmane, c'est-à-dire comme un apprentissage de l'humilité de la part de celui qui la pratique et de la compassion pour celui qui fait l'aumône », de la mendicité qui utilise les enfants à des fins économiques<sup>143</sup>.

La Haut-commissaire des droits de l'homme, Navi Pillay, a également exprimé sa préoccupation quant à ces violations, lors de sa visite au Sénégal en mars 2011, tout en rappelant que « dans de nombreux cas, [les *talibés*] sont privés d'éducation, de soins de santé, de logement décent et de nourriture »<sup>144</sup>. Peu avant, en janvier 2011, le Rapporteur spécial des Nations unies sur le droit à l'éducation, Kishore Singh, s'est également rendu au Sénégal pour en connaître davantage sur la situation des enfants *talibés*, dont la pratique de la mendicité, mais surtout sous l'angle de l'éducation, ce sur quoi nous reviendrons tout au long de ce mémoire<sup>145</sup>. De plus, la rapporteuse spéciale sur la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants, Najat Maalla M'jid, a commenté la situation des *talibés*, en octobre 2009, en énumérant certains défis qui persistent, dont l'application partielle de la législation et l'absence de réglementation des *daaras*<sup>146</sup>.

Notons enfin que la situation des droits de l'homme au Sénégal a été passée en revue lors de la quatrième session du Groupe de travail sur l'Examen périodique universel (EPU), plus précisément lors de la séance du 6 février 2009, sous les auspices du Conseil des droits de l'homme de l'ONU. À cette occasion, « l'Allemagne s'est enquis des mesures prises pour garantir l'égalité et supprimer les discriminations »

---

<sup>143</sup> *Ibid.*

<sup>144</sup> Haut Commissariat aux droits de l'homme, Communiqué, « La cheffe des droits de l'homme affirme que le Sénégal a fait d'importants progrès, mais des lacunes subsistent » (18 mars 2011).

<sup>145</sup> Singh, *supra* note 46.

<sup>146</sup> Najat Maalla M'jid, *supra* note 47 au para. 107 (dans ses recommandations, la rapporteuse insiste sur la nécessité d'éliminer les contradictions juridiques entre la *Loi relative à la lutte contre la traite des personnes* de 2005 et l'article 245 du *Code pénal*).

l'égard [...] des *talibés* »<sup>147</sup>. Brièvement, le Sénégal s'est simplement dit « en train de régler la question des *talibés* en aidant les écoles coraniques », assurant également que les châtiments corporels y étaient interdits<sup>148</sup>.

Quelles sont exactement les actions entreprises par le gouvernement sénégalais? D'abord, il est intéressant de noter que les tentatives du gouvernement sénégalais pour mettre fin à la mendicité forcée des enfants *talibés* remontent aux années 1970, alors qu'un fonds d'aide à l'enfance déshéritée et aux actions non conventionnelles fut créé. Ce dernier permit l'octroi entre 1983 et 1988 d'une aide estimée à 92 174 000 francs CFA à 1 386 écoles coraniques<sup>149</sup>. Dans les années 1990, le gouvernement sénégalais collabora avec l'UNICEF pour lancer un projet de réhabilitation des droits des *talibés*, dont l'objectif général était de contribuer à la lutte contre la mendicité, tout en améliorant leurs conditions de vie et d'éducation. Ce projet comptait rejoindre 30 000 *talibés* pour la première phase (1992-1996) et 50 000 pour la deuxième (1997-2001)<sup>150</sup>. Les maîtres coraniques ciblés recevaient de la nourriture et des médicaments ainsi que des formations sur la santé et la malnutrition. Selon Perry, le projet ne fut pas par contre renouvelé en 1997, alors qu'une attention grandissante était portée au phénomène. Il s'agissait là d'une décision stratégique de l'UNICEF qui avait compris la réticence du gouvernement à intervenir à cause de l'opposition de marabouts influents<sup>151</sup>.

---

<sup>147</sup> Conseil des droits de l'homme, *Rapport du Groupe de travail sur l'Examen périodique universel : Sénégal*, Doc. off. CDH, 11<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/HRC/11/24 (2009) au para. 45.

<sup>148</sup> *Ibid.* au para. 60.

<sup>149</sup> Mamadou Wane, « Sénégal: fin de la mendicité des enfants – une responsabilité collective », *Walfadjri* (18 octobre 2010).

<sup>150</sup> *Deuxième rapport périodique des États parties devant être soumis en 1999, Sénégal*, Doc. off. CDH NU, Doc. NU CRC/C/SEN/2 (2006) au para. 351 [*Deuxième rapport du Sénégal au CRC*].

<sup>151</sup> Perry, *supra* note 54 à la p. 69. Voir aussi Loimeier, « Je veux étudier sans mendier », *supra* note 44 (« many marabouts interpreted the campaign for talibé mendiant rehabilitation as an attempt to impose western, secular concepts of education and socialisation on the Quaranic school. By 1996, the programme was only to have affected 20,000 talibé » à la p. 133).

Les années 2000 ont vu le lancement d'une multitude de nouveaux projets nationaux. Tout d'abord, sous l'égide du ministère de la Famille, des Organisations féminines et de la Protection de l'Enfance, soutenu par l'UNICEF et la coopération italienne, le Projet de lutte contre la traite et les pires formes de travail des enfants (PLCTPFTE) a pour but principal de renforcer les capacités d'intervention d'institutions gouvernementales (centrales et décentralisées), d'ONG et d'organisations à base communautaire afin d'améliorer la situation d'enfants engagés dans des formes intolérables de travail, dont la mendicité. Également relié à ce Ministère, le Centre Ginddi, créé en 2003, offre aux enfants en difficulté, dont ceux victimes de la traite, un accompagnement psychologique, un suivi médical et assure leur retrait de la rue ainsi que leur réinsertion dans leur communauté. Ce Centre reçoit aussi les appels d'urgence ou les dénonciations de violations<sup>152</sup>. La Brigade spéciale des mineurs chargée de protéger les enfants « en danger moral », sous le ministère de l'Intérieur, travaille en étroite collaboration avec le Centre pour assurer la réinsertion des enfants sénégalais et l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) garantit la réintégration des enfants en provenance des pays voisins. Le ministère du Travail collabore avec l'OIT dans le cadre du Programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC), qui intervient aussi auprès des enfants engagés dans des formes intolérables de travail, dont la mendicité. En 2007, Abdoulaye Wade, actuel président de la République du Sénégal, s'est dit toujours préoccupé par la situation des enfants *talibés*. Lors de son discours à la nation, il s'est exclamé :

Tous m'ont conforté dans ma conviction que le triste sort fait aux *talibés*, en haillons, pieds nus, errant sans cesse à la quête d'une pitance aléatoire et exposés aux pires formes d'exploitation et de délinquance, est une pratique qui n'est conforme ni à nos valeurs traditionnelles, ni aux « enseignements » authentiques

---

<sup>152</sup> Najat Maalla M'jid, *supra* note 47 au para. 69 (« pour la seule année 2009, le Centre a reçu 8140 appels »).

de la religion. Elle est légalement condamnable et moralement inacceptable [nos guillemets].<sup>153</sup>

La Cellule d'appui à la protection de l'enfance (CAPE), directement sous la présidence de la République, a alors été mise en place afin de « faciliter l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique nationale de protection de l'enfant; [d'] assurer la complémentarité entre les interventions; [de] renforcer le plaidoyer et la mobilisation sociale; [de] développer un système national de collecte et de diffusion des données »<sup>154</sup>. Cette même année, fut créé le Partenariat association pour le retrait et la réinsertion des enfants de la rue (PARRER), en tant qu'association à but non lucratif, suite à une initiative prise lors du Conseil présidentiel sur les enfants de la rue d'octobre 2006. Le PARRER qui souhaite lutter avant tout contre la mendicité des enfants au Sénégal est financé par le gouvernement japonais par le biais de la Banque mondiale<sup>155</sup>. Les activités du PARRER, qui ont tardé à débiter, visent les régions du pays d'où sont originaires les maîtres coraniques et les *talibés* qui migrent vers les zones urbaines<sup>156</sup>. Cette décision de mettre l'accent sur la prévention de la migration des maîtres coraniques plutôt que d'accorder une assistance matérielle aux *daaras* des zones urbaines a été prise suite à l'échec de nombreux projets menés par des ONG ou des OI qui n'ont fait que contribuer à l'exode rural des maîtres coraniques et de leurs *talibés* vers les grandes villes, où ces derniers pouvaient non seulement continuer de faire mendier les enfants, mais être de plus appuyés matériellement.

---

<sup>153</sup> République du Sénégal, gouvernement du Sénégal, *Discours à la Nation prononcé par le Chef de l'État à la veille du nouvel*, 31 décembre 2006, en ligne : <<http://www.gouv.sn/spip.php?article655>>.

<sup>154</sup> Najat Maalla M'jid, *supra* note 47 au para. 46.

<sup>155</sup> Pour plus de détails sur l'ensemble de ces programmes, voir Understanding Children Work, *Comprendre le travail des enfants et l'emploi des jeunes au Sénégal*, Dakar, Doc. off. UCW, (2010) [UCW, *Comprendre le travail des enfants*]. Voir aussi *Réponses écrites du gouvernement du Sénégal à la liste des points à traiter à l'occasion de l'examen du deuxième rapport période*, *supra* note 51.

<sup>156</sup> Najat Maalla M'jid, *supra* note 47 (« au moment de la visite, les projets n'avaient pas encore démarré » au para. 49).



Jusqu'à tout récemment, la stratégie répressive par une application concrète de la loi n'a pas été privilégiée. À ce jour, les agents de l'État n'ont procédé qu'à très peu d'arrestations de maîtres coraniques. Ceux qui ont été arrêtés l'ont souvent été sur la base d'accusations de mauvais traitements physiques, de viol ou encore de pédophilie<sup>157</sup>. L'interdiction de la mendicité forcée reste complexe, puisque même la législation comporte des ambiguïtés, voire des incohérences (art. 245 du *Code pénal* versus *Loi relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées et à la protection des victimes*). Cette dernière *Loi* ne semble pas avoir été appliquée<sup>158</sup> avant le mois d'août 2010, alors que se tint un conseil interministériel présidé par le premier ministre, ayant donné instruction aux autorités policières et à la gendarmerie de faire respecter cette *Loi* dans toute sa rigueur à compter du 26 août 2010<sup>159</sup>. Ceci a donné lieu à l'arrestation de sept maîtres coraniques et à leur condamnation à six mois de prison avec sursis ainsi qu'à une amende de 100 000 francs CFA (150 euros)<sup>160</sup>. L'arrêt de cette pratique n'aura duré qu'un mois puisque le 7 octobre 2010, le président Wade, « considérant que l'aumône est une pratique recommandée par la religion, a exprimé son désaccord par rapport à son interdiction »<sup>161</sup>.

Selon les médias locaux, le président Wade n'a pas voulu prendre le risque de s'antagoniser une partie des communautés religieuses à l'approche des élections

---

<sup>157</sup> US Department of State, (2006), *supra* note 98 (« [o]n June 29, Abdourahmane Sall was charged with the act of committing pedophilia on one of his 15-year-old talibes » à la p. 21); US Department of State, (2009), *supra* note 98 (« [o]n June 18, the Regional Court of Diourbel sentenced Layine Wilane to the maximum of 10 years' imprisonment for rape. Wilane perpetrated his crimes in Touba and the victims were his students in the Koranic school he managed » à la p. 25).

<sup>158</sup> Ministère de la Justice, *supra* note 66 à la p. 44.

<sup>159</sup> République du Sénégal, gouvernement du Sénégal, *Communiqué sur l'interdiction de la mendicité sur la voie publique*, 25 août 2010, en ligne : gouvernement du Sénégal <<http://www.gouv.sn/spip.php?article1009>>.

<sup>160</sup> Human Rights Watch, Communiqué, « Sénégal : Des enseignants coupables de mauvais traitements ont été condamnés » (8 septembre 2010); Moussa Sow, « Sénégal: 7 maîtres coraniques condamnés pour avoir fait mendier des enfants », *AFP* (9 septembre 2010).

présidentielles de 2012<sup>162</sup>. Le manque de ressources techniques et financières pour sanctionner l'ensemble des contrevenants pose également problème. De plus, la sensibilisation des populations semble nécessaire avant d'appliquer la loi<sup>163</sup>, sans compter que « [l]a nature exclusivement répressive de la loi [...] ne permet pas d'aborder les facteurs économiques et socioreligieux qui sous-tendent la problématique des *talibés* mendiants »<sup>164</sup>. Pour Mamadou Wane, anciennement chargé de la protection de l'enfance à l'UNICEF Sénégal, la justification offerte par le président demeure tout de même inacceptable, puisque dans d'autres pays où l'islam est la religion de la majorité, les enfants ne subissent pas une telle oppression<sup>165</sup>.

En résumé, les stratégies mises de l'avant par les gouvernements du Sénégal depuis les années 1970 pour mettre fin à la pratique de la mendicité forcée et aux violences à l'égard des *talibés* ont pris trois formes : (1) l'assistance matérielle aux *daaras* migrants; (2) la prévention de l'exode rural des maîtres coraniques et (3) la répression. Certes, le gouvernement du Sénégal a pris des engagements pour remédier à la situation des enfants *talibés* et collabore avec les OI pour mettre fin à leur exploitation, surtout dans les *daaras* avec internat migrants, malgré la réticence de grands marabouts. Néanmoins, le peu d'avancées après quarante ans d'intervention nous pousse à remettre en question l'approche centrée sur ces violations des droits de l'homme au sein des *daaras* migrants uniquement.

---

<sup>161</sup> République du Sénégal, gouvernement du Sénégal, *Conseil des ministres du 07 octobre 2010*, en ligne : gouvernement du Sénégal <<http://www.gouv.sn/spip.php?article1022>>.

<sup>162</sup> Bachir Fofana, « Wade sur les conditions des talibés: « les mauvais traitements des talibés, cela a toujours existé et nous ne pouvons pas d'un trait de plume supprimer tout cela » », *Seneweb* (9 novembre 2010). Voir aussi « opposition à l'interdiction de la mendicité: les raisons de la volte-face de Wade », *Walfadjri* (13 octobre 2010).

<sup>163</sup> N'diamé Gaye, « Droit et mendicité », Dakar, novembre 2006 [non publié] à la p. 13.

<sup>164</sup> UCW, *Enfants mendiants*, *supra* note 15 à la p. 46.

<sup>165</sup> Mamadou Wane, *supra* note 149.

## 0.2 Sujet ciblé

### 0.2.1 L'angle du droit à l'éducation

Les projets actuellement en cours pour améliorer la situation des *talibés* visent pour la plupart l'éradication de la pratique de la mendicité forcée. Comme l'a mentionné la représentante du Sénégal, lors de l'examen du rapport de l'État sénégalais présenté au Comité des droits de l'enfant en 2006, « dans l'optique de la lutte contre la mendicité des enfants, on ne les considère pas comme des *talibés* mais comme des mendiants afin d'éviter toute considération religieuse »<sup>166</sup>. Bien que mettre un terme à la mendicité forcée puisse être bénéfique pour les enfants *talibés*, cela n'aura aucune influence sur les écoles coraniques où cette pratique n'est pas promue, par exemple sur les *daaras* internats institutionnalisés ou confrériques. Pourtant dans ces *daaras*, les enfants n'apprennent que le Coran et pour plusieurs sans fréquenter l'école formelle, ce qui mérite réflexion. De plus, la dimension socioculturelle propre à ce phénomène, c'est-à-dire l'importance de l'éducation coranique pour les populations, n'est pas considérée sous l'angle de la mendicité. Afin de rejoindre un ensemble plus important d'écoles coraniques, nous avons donc décidé d'approfondir la problématique des *talibés*, non sous l'angle des violations précédemment explicitées, mais bien au regard du droit à l'éducation. Nous analyserons donc par la suite davantage les projets gouvernementaux qui tentent d'améliorer l'éducation offerte

---

<sup>166</sup> Comité des droits de l'enfant, *Examen des rapports présentés par les États parties (suite), Deuxième rapport périodique du Sénégal (suite)*, Doc. off CDH NU 2006, 43<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/SR.1176 (2006) au para. 47. Voir aussi Coalition nationale des associations et ONG en faveur de l'enfance, « Rapport complémentaire élaboré par la CONAFE-SÉNÉGAL au Comité des Nations unies pour les droits de l'enfant », Dakar (février 2006) [CONAFE] («[d]ans la pratique et selon l'acception du commun des Sénégalais, il est très difficile de différencier les enfants mendiants et ceux en situation d'apprentissage coranique communément appelés « *talibés* ». Ces confusions induisent parfois en erreur la plupart des acteurs qui font des déductions systématiques » à la p. 25).



dans les *daaras* (projet EVF, projet d'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle, création de « *daaras* modernes »).

Tel qu'il est ressorti lors du Séminaire de l'UNESCO, *Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques*, « dans de nombreux pays en voie de développement, les formes traditionnelles d'éducation restent toujours en vie malgré l'irruption depuis plus d'un siècle et demi de l'école publique moderne ». Ceci est sans compter qu'elles constituent une des ressources éducatives les plus importantes en dehors de cette école<sup>167</sup>. En prenant comme base le droit à l'éducation, nous chercherons à comprendre pourquoi l'existence des *daaras* peut être problématique, mais aussi en quoi leur prise en compte est essentielle pour permettre la réalisation du droit à l'éducation des enfants sénégalais<sup>168</sup>. Un second Séminaire de l'UNESCO réunissant des experts sur les écoles coraniques a d'ailleurs fait ressortir le rôle des écoles coraniques dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base<sup>169</sup>. L'élimination de ce type d'éducation n'est donc pas à envisager dans notre analyse, mais la nécessité de le rendre complémentaire à l'éducation de base sera étudiée. Certaines écoles islamiques ont également joué un rôle important pour la scolarisation et l'alphabétisation des enfants, puisqu'ils ont su combiner l'éducation religieuse à l'enseignement d'autres matières. L'angle du droit à l'éducation permettra de mieux les différencier.

---

<sup>167</sup> UNESCO, *Rapport final du Séminaire sur les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques*, Paris, 10-12 décembre 1987 à la p. 7.

<sup>168</sup> Gandolfi, *supra* note 2 (« en Afrique noire, comme dans d'autres régions du monde, généraliser l'école de base implique de prendre en compte l'enseignement islamique » à la p. 261).

<sup>169</sup> UNESCO, *Rapport final du Séminaire régional d'experts sur les écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base*, Khartoum, 20-24 janvier 1993.



## 0.2.2 La population cible : les *talibés* non scolarisés à l'école formelle

Nous avons choisi de concentrer notre analyse sur les élèves qui fréquentent uniquement les *daaras* traditionnels (toutes catégories confondues, mais vraisemblablement avec internat et donc à temps plein) et qui ne sont pas comptabilisés dans les statistiques nationales comme enfants scolarisés. Le nombre exact d'enfants ciblés aux fins de ce mémoire demeure imprécis. Rappelons que les recherches de Huet-Gueye et Léonardis comptabilisaient 164 000 enfants *talibés* sénégalais de 6 à 12 ans qui sont éduqués uniquement à l'école coranique<sup>170</sup>, ce qui ne fournit qu'un ordre de grandeur, puisque nous considérons l'ensemble des enfants, tels que définis par la CDE et la CADBE, c'est-à-dire de moins de dix-huit ans<sup>171</sup>.

**Nous ciblerons donc la non-réalisation du droit à l'éducation des enfants inscrits dans les écoles coraniques traditionnelles<sup>172</sup> qui se substituent à l'école formelle, dans lesquelles seul un enseignement religieux et spirituel est offert.** En nous concentrant sur la substitution des écoles formelles, nous n'aborderons que très brièvement la substitution des autres écoles non formelles, telles que les ECB. Ces dernières n'existent qu'en appui au système formel et sont vouées à disparaître lorsque ce système assurera la scolarisation primaire de tous les enfants sénégalais<sup>173</sup>. Les ECB feront tout de même partie de notre analyse, puisqu'elles permettent à des *talibés* de réaliser leur droit à l'éducation, lorsque ceux-ci les fréquentent de façon complémentaire à l'école coranique. Notons que le chapitre premier détaillera ce qu'est le droit à

---

<sup>170</sup> Huet-Gueye et Léonardis, « Représentations de la société », *supra* note 17.

<sup>171</sup> CDE, *supra* note 71, art. 1; CADBE, *supra* note 76, art. 2. Voir aussi *Code de la famille sénégalais*, en ligne : <<http://www.justice.gouv.sn/droit/CODE%20FAMILLE.PDF>> (« est mineure la personne de l'un ou de l'autre sexe qui n'a pas encore l'âge de 18 ans accompli », art. 276).

<sup>172</sup> Notre analyse pourrait s'étendre aux écoles arabes non-formelles, puisque leur situation s'avère aussi problématique quant au respect du droit à l'éducation des enfants qui les fréquentent. Toutefois, nous avons restreint notre mémoire aux écoles coraniques dans le but de comprendre davantage le choix de ce type d'écoles par les parents sénégalais.

<sup>173</sup> Diarra, *supra* note 36 à la p. 29.

l'éducation et ce qui nous permet de conclure que certains enfants *talibés* ciblés ne bénéficient pas ce droit.

Il serait intéressant de considérer le point de vue des enfants *talibés* sur leur éducation et quelques recherches ont commencé à être menées en ce sens<sup>174</sup>. Cependant, tel que l'a fait remarquer Katarina Tomasevski, ancienne rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation : « même si l'enfant est aujourd'hui traité comme le principal sujet du droit à l'éducation, il ne participe pas à la prise de décisions concernant la réalisation de ce droit »<sup>175</sup>, cette décision appartenant aux parents. Au Sénégal, l'éducation est un attribut de l'autorité parentale et il revient plus précisément à celui qui exerce la puissance paternelle d'y pourvoir<sup>176</sup>. La participation des enfants qui est au cœur de la CDE<sup>177</sup> y est faiblement prise en compte, puisque « le concept d'enfant acteur/protagoniste n'est pas encore largement accepté et intégré par les autorités et les communautés »<sup>178</sup>. Ainsi, tout en ciblant les enfants *talibés* non scolarisés dans les écoles formelles, nous analyserons avant tout la vision de l'éducation des parents sénégalais, empreinte des valeurs traditionnelles<sup>179</sup>.

---

<sup>174</sup> Voir par ex. Marie Huet, « Regards d'enfants sénégalais sur l'éducation », dans Myriam de Léonardis et al., dir., *L'enfant dans le lien social : Perspectives de la psychologie du développement*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2003 (cette analyse est très peu détaillée et n'a ciblé que sept enfants pour appréhender leur vision de l'éducation. Elle conclut que « l'école coranique dispense un enseignement qui, à l'unanimité, contribue à préserver les valeurs culturelles fondamentales, inculque à l'enfant les règles strictes de savoir-vivre et conditionne son rapport aux autres » à la p. 245).

<sup>175</sup> Katarina Tomasevski, Rapporteuse spéciale, *Rapport préliminaire*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 55<sup>e</sup> sess., Doc NU E/CN.4/1999/49 (1999) au para. 79.

<sup>176</sup> *Code de la famille sénégalais*, *supra* note 171, art. 283.

<sup>177</sup> CDE *supra* note 71 (l'article 12 de la CDE qui garantit « à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant » en est le corolaire. On associe aussi à la participation des enfants, l'article 13 (liberté d'expression), 14 (liberté de conscience), 15 (liberté d'association) et 17 (droit à l'information)).

<sup>178</sup> CONAFE, *supra* note 166 à la p. 11.

<sup>179</sup> Voir par ex. Save the Children : « Situation des enfants au Sénégal », *supra* note 4 à la p. 12.

## CHAPITRE I

### ÉDUCATION CORANIQUE ET DROIT À L'ÉDUCATION : EXEMPLES DE SITUATIONS DE PLURALISME JURIDIQUE

Le chapitre qui suit nous permettra de poser les jalons de façon plus précise en ce qui concerne l'angle que nous avons choisi pour traiter des enjeux de l'éducation islamique au Sénégal. Comme mentionné à la fin du chapitre préliminaire, c'est du point de vue du droit à l'éducation (1.1) que nous approfondirons la question des écoles coraniques traditionnelles. Ces dernières sont issues de normativités coutumières différentes de celles mises en place par l'acteur étatique pour encadrer l'éducation des enfants sénégalais, en accord avec les principes de droit international de l'éducation. Ce contexte nous amène ainsi à utiliser le cadre théorique du pluralisme juridique pour réaliser une analyse sociologique de droit (1.2). Enfin, nous serons en mesure d'avancer nos questions et hypothèses de recherche (1.3).

#### 1.1 Le droit à l'éducation

D'après Jean Daniel Nordmann et Alfred Fernandez, trois éléments clés forment le « noyau tangible » du droit à l'éducation puisqu'ils ressortent d'une lecture de l'ensemble des instruments internationaux traitant de ce droit :



1. le droit à l'éducation est un droit transversal, c'est-à-dire à la fois un droit civil, politique, économique, social et culturel. À ce titre, il est à la fois un « droit-[créance]<sup>180</sup> » et un « droit-liberté »;
2. le droit à l'éducation ne consiste pas seulement en celui d'être mis au bénéfice d'une éducation; il comporte des exigences de qualité [...];
3. les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants; ils ont donc la liberté de choisir le type d'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants. Cette liberté va de pair avec celle de créer et de diriger des établissements *scolaires* autres que ceux des pouvoirs publics [nos italiques].<sup>181</sup>

Nous détaillerons maintenant les dispositions pertinentes pour notre étude de cas de ces instruments internationaux traitant du droit à l'éducation, tout en mettant en évidence le premier (1) et le troisième (3) point au cœur de ce droit (1.1.1). Puis, nous analyserons les obligations qui découlent de ce droit, opposant le deuxième (2) point au troisième (3) (1.1.2). Ceci nous amènera ensuite à l'explication de la non-réalisation du droit à l'éducation des *talibés* ciblés (1.1.3). Enfin, nous verrons comment mesurer l'effectivité de ce droit dans le but d'analyser ultérieurement si un manque d'effectivité ne pourrait pas expliquer cette non-réalisation (1.1.4).

#### 1.1.1 Les fondements du droit à l'éducation : un droit transversal

La *Déclaration universelle des droits de l'homme*, proclamée en 1948, donna un élan important à la normativité internationale du droit à l'éducation, en introduisant certains principes du « noyau tangible »<sup>182</sup>. Ainsi, cette *Déclaration* évoque le droit de recevoir une éducation (droit-créance) et le droit de choisir un type d'éducation (droit-liberté)<sup>183</sup>.

---

<sup>180</sup> Les auteurs utilisent la terminologie de « droit-prestation » et non de « droit-créance ». Ces deux concepts sont ici synonymes, mais par souci d'unification, nous utiliserons le second.

<sup>181</sup> Alfred Fernandez et Jean-Daniel Nordmann, *Vers de nouveaux indicateurs de liberté d'enseignement*, Institut interdisciplinaire d'éthique et de droit de l'homme, 2000 à la p. 5. Nous avons mis en italique le terme « scolaire », puisque nous verrons qu'il ne se retrouve pas dans tous les traités internationaux comportant des dispositions sur le droit à l'éducation.

<sup>182</sup> Reis Monteiro, « Droit international de l'éducation: une discipline nouvelle » (2008) 54 *International Review of Education* 193 aux pp. 195-197.

<sup>183</sup> Fons Coomans, « Justiciability of the right to education » (2009) 2 *Erasmus Law Review* 427 à la p. 427.



D'une part, la *Déclaration* énonce dans son article 26 que l'éducation « doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental » et que « l'enseignement élémentaire doit être obligatoire »<sup>184</sup>. D'autre part, elle note que « les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants »<sup>185</sup>. Cette *Déclaration* n'est pas contraignante, mais certains auteurs en affirment désormais le caractère coutumier<sup>186</sup>.

Puis, suivit un deuxième instrument de *soft law*, la *Déclaration des droits des enfants* de 1959<sup>187</sup>, qui réaffirme le « droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires », exige que « l'intérêt supérieur de l'enfant soit le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation » et mentionne que cette responsabilité incombe en priorité aux parents. Cependant, cette *Déclaration* indique aussi que « la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit » (principe 7)<sup>188</sup>.

Le premier traité concernant le droit à l'éducation a, lui, vu le jour en 1960. Il s'agit de la *Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans*

---

<sup>184</sup> *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Rés. AG 217 (III), Doc. off. AG NU, 3<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/810 (1948), art. 26. Lors des travaux préparatoires, un débat eut lieu à savoir si le fait de déclarer l'enseignement primaire obligatoire signifiait que les enfants devaient fréquenter les écoles de l'État. C'est pour cette raison que fut ajoutée la dimension liberté du droit à l'éducation. Les États-Unis émirent par contre des craintes sur cet ajout et notamment sur la question des subsides de l'État aux écoles privées. La liberté des parents fut tout de même ajoutée, mais ni la *Déclaration*, ni les travaux préparatoires ne spécifient si ce choix d'éducation doit s'effectuer dans le cadre scolaire. Voir les travaux préparatoires dans John Smyth, dir., *Le droit à l'éducation, Vers l'Éducation pour tous, tout au long de la vie, Rapport mondial sur l'éducation*, Doc. off. UNESCO (2000) aux pp. 108-111.

<sup>185</sup> *Déclaration universelle des droits de l'homme*, *ibid.*

<sup>186</sup> Voir John P. Humphrey, « La nature juridique de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* » (1981) 12 :2 R.G.D. 397 à la p. 400; Hurst Hannum, « The Status of the Universal Declaration of Human Rights in National and International Law » (1995-1996) 25 Ga. J. Int'l & Comp. L. 289.

<sup>187</sup> Une première *Déclaration des droits de l'enfant* fut adoptée en 1924 par l'Assemblée de la Société des nations (SDN). Celle-ci ne comportait pas de disposition sur le droit à l'éducation des enfants.

<sup>188</sup> *Déclaration des droits de l'enfant*, Rés. AG 1386 (XIV), Doc. off. AG NU, 14<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/4353 (1959), principe 7.

le domaine de l'enseignement, entrée en vigueur en 1962 et ratifiée par le Sénégal en 1967<sup>189</sup>. Par cette ratification, l'État sénégalais s'est alors engagé à « [a]broger toutes dispositions législatives et administratives et à faire cesser toutes pratiques administratives qui comporteraient une discrimination dans le domaine de l'enseignement »<sup>190</sup> (art. 3(a)). Selon l'article 2 de cette *Convention*, certaines situations ne sont toutefois pas considérées comme de la discrimination, dont :

La création ou le maintien, pour des motifs d'ordre religieux ou linguistique, de systèmes ou d'établissements séparés dispensant un enseignement qui correspond au choix des parents ou tuteurs légaux des élèves, si l'adhésion à ces systèmes ou la fréquentation de ces établissements demeure facultative et si l'enseignement dispensé est conforme aux normes qui peuvent avoir été prescrites ou approuvées par les autorités compétentes, en particulier pour l'enseignement du même degré (art. 2(b)).

La création ou le maintien d'établissements d'enseignement privés, si ces établissements ont pour objet non d'assurer l'exclusion d'un groupe quelconque, mais d'ajouter aux possibilités d'enseignement qu'offrent les pouvoirs publics, si leur fonctionnement répond à cet objet et si l'enseignement dispensé est conforme aux normes qui peuvent avoir été prescrites ou approuvées par les autorités compétentes, en particulier pour l'enseignement du même degré (art. 2(c)).<sup>191</sup>

Ces situations sont en étroites relations avec la dimension liberté du droit à l'éducation qui se dénote également dans l'article 5(b) qui prévoit :

---

<sup>189</sup> *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, 14 décembre 1960, 429 R.T.N.U. 93 [*Convention UNESCO contre la discrimination*]. Comme mentionné dans le lexique attaché à ce mémoire, cette Convention a pour particularité de traiter non pas de l'éducation, mais bien de l'enseignement. Notons que pour les États qui n'ont pas ratifié cet instrument, la *Recommandation de l'UNESCO* qui lui est associée réclame qu'ils en respectent tout de même les dispositions. Voir *Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, Rec. UNESCO, Doc. off. Conf. UNESCO, 11<sup>e</sup> sess., (1960).

<sup>190</sup> *Convention UNESCO contre la discrimination*, *ibid.*, art. 3 (a).

<sup>191</sup> *Ibid.*, art. 2(b), (c).

qu'il importe de respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux : 1. de choisir pour leurs enfants des **établissements autres que ceux des pouvoirs publics**, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par les autorités compétentes; et 2. de faire assurer, selon les modalités d'application propres à la législation de chaque État, l'éducation religieuse et morale des enfants conformément à leurs propres convictions; qu'en outre, aucune personne ni aucun groupe ne devraient être contraints de recevoir une instruction religieuse incompatible avec leurs convictions [nos caractères gras].<sup>192</sup>

La dimension créance du droit à l'éducation est, elle, décrite dans l'article 4 de cette *Convention de l'UNESCO contre la discrimination* qui exige des États qu'ils mettent en place des politiques nationales d'éducation, notamment afin de

rendre obligatoire et gratuit l'enseignement primaire; généraliser et rendre accessible à tous l'enseignement secondaire sous ses diverses formes; rendre accessible à tous, en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, l'enseignement supérieur; assurer l'exécution par tous de l'obligation scolaire prescrite par la loi [art. 4(a)].<sup>193</sup>

De plus, les États doivent « encourager et intensifier par des méthodes appropriées l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme, et leur permettre de poursuivre leurs études en fonction de leurs aptitudes » (art. 4(c)).<sup>194</sup>

Donnant suite à la *Convention de l'UNESCO contre la discrimination*, le PIDESC a consacré, en 1966, deux articles (13 et 14) au droit à l'éducation, ce qui en fait le droit le plus développé dans ce *Pacte*. Ces articles reprennent une fois de plus les deux volets de ce droit, celui dit de créance (art. 13(2) complété par l'art. 14) et celui dit de liberté (art. 13(3) et (4)). Le premier volet fait référence, entre autres, à l'engagement des

---

<sup>192</sup> *Ibid.*, art. 5(b).

<sup>193</sup> *Ibid.*, art. 4(a). Voir aussi « les États doivent garantir que tous les établissements publics de même niveau (degré) dispensent un enseignement de qualité équivalente » (art. 4(b)).

<sup>194</sup> *Ibid.*, art. 4(c).

États à rendre l'enseignement primaire gratuit et obligatoire (art. 13(2)(a)). Il évoque de plus l'engagement des États à rendre accessible à tous l'enseignement secondaire sous ses diverses formes et à en instaurer progressivement la gratuité (art. 13(2)(b)) et à encourager l'éducation de base pour les individus qui n'ont pas reçu d'enseignement primaire (art. 13(2)(d))<sup>195</sup>. En introduisant la notion d'« éducation de base », le *Pacte* se différencie ici de la *Convention de l'UNESCO contre la discrimination* qui prévoit uniquement la nécessité d'assurer l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'enseignement primaire (art. 4(c))<sup>196</sup>. Ceci illustre l'importance non seulement de permettre à tous d'avoir accès à l'éducation, mais aussi à un certain contenu minimum. La dimension liberté est, elle, décrite aux articles 13(3) et (4) et comprend :

la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants **des établissements autres que ceux des pouvoirs publics**, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions (art. 13(3)) [nos caractères gras]<sup>197</sup> et

la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger **des établissements d'enseignement**, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article [les objectifs de l'éducation] soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État (art. 13(4)) [nos caractères gras].<sup>198</sup>

Cette dimension liberté a pour conséquence le rejet du monopole éducatif de l'État<sup>199</sup>. Elle a été réitérée dans la *Déclaration de Fribourg*, rédigée par un groupe de

<sup>195</sup> *PIDESC*, *supra* note 71, art. 13.

<sup>196</sup> UNESCO, Groupe conjoint d'experts UNESCO (CR)/ECOSOC (CESCR) sur le suivi du droit à l'éducation, *Analyse comparative de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et des articles 13 et 14 du PIDESC*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO ED-2007/WS/46 (2008) à la p. 22.

<sup>197</sup> *PIDESC*, *supra* note 71, art. 13(3).

<sup>198</sup> *Ibid.*, art. 13(4).

<sup>199</sup> Mustapha Mehedi, *Le contenu du droit à l'éducation*, Doc. off., Commission des droits de l'homme, 51<sup>e</sup> sess., Doc NU E/CN.4/Sub.2/1999/10 (1999) au para. 61.



travail de l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'Université de Fribourg<sup>200</sup>. Bien que cet instrument n'ait pas le même poids juridique que le *PIDESC*, il mérite attention pour l'importance accordée par ce groupe de travail au droit à l'éducation en tant que droit culturel. Patrice Meyer-Bisch, membre de ce groupe, a, bien avant cette *Déclaration* de 2007, souligné la place centrale du droit à l'éducation parmi les droits culturels et avancé que ce droit « permet de réaliser le respect, la protection et le développement du droit à l'identité »<sup>201</sup>.

Les États parties au *PIDESC* sont tenus de présenter au Comité des droits économiques sociaux et culturels (CDESC) des rapports périodiques sur la mise en œuvre du *Pacte* sur leur territoire. En ce qui concerne la possibilité de porter plainte pour non-respect des DESC, notons que le *Protocole facultatif se rapportant au PIDESC*, adopté par l'Assemblée générale des Nations unies en 2008<sup>202</sup> et permettant l'examen de plaintes de particuliers, n'est toujours pas entré en vigueur en raison d'un nombre insuffisant de ratifications ou d'adhésions. Par contre, à ce jour, plusieurs enjeux touchant au droit à l'éducation ont fait l'objet d'action en justice devant des tribunaux nationaux<sup>203</sup>.

---

<sup>200</sup> Groupe de travail de Fribourg, *Déclaration de Fribourg, Les droits culturels* (2007) (« [l]e droit à l'éducation comprend [...] la liberté des parents de faire assurer l'éducation morale et religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions et dans le respect de la liberté de pensée, conscience et religion reconnue à l'enfant selon ses capacités; [l]a liberté de créer, de diriger et d'accéder à des **institutions éducatives autres que celles des pouvoirs publics**, à condition que les normes et principes internationaux reconnus en matière d'éducation soient respectés et que ces institutions soient conformes aux règles minimales prescrites par l'Etat » [nos caractères gras], art 6(c),(d)).

<sup>201</sup> Patrice Meyer-Bisch, *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/17 (1998) au para. 3. Voir aussi *Déclaration de Fribourg*, *supra* note 200, art. 2(b) pour la définition de l'identité culturelle.

<sup>202</sup> *Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, Rés. AG 63/117, Doc. off. AG NU, 63<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/RES/63/117 (2008). En date du 1<sup>er</sup> avril 2012, 40 États ont signé le *Protocole*, seulement 8 en sont parties. Le *Protocole* entrera en vigueur après le dépôt du dixième instrument de ratification ou d'adhésion.

<sup>203</sup> Nous n'avons pas cependant trouvé de jugements de tribunaux sénégalais traitant du droit à l'éducation. Voir à ce sujet Hady Guèye et al., *Sénégal: prestation efficace des services d'éducation*, Open Society Initiative for West Africa et AFRIMAP, novembre 2009 (« à l'image de la pauvreté,

Différents chercheurs ont réalisé une revue de cette jurisprudence, notamment l'ancienne rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Katarina Tomasevski<sup>204</sup>. On peut notamment en conclure que les tribunaux se montrent généralement réticents à formuler des jugements qui impliquent des investissements financiers pour les États dans le cadre des DESC. Cependant, certaines juridictions nationales n'ont pas hésité à le faire, notamment en Inde<sup>205</sup>, en Argentine<sup>206</sup> et aux États-Unis<sup>207</sup> pour ne nommer que ces exemples.

Comme mentionné précédemment, le droit à l'éducation est qualifié de transversal; il est donc contenu non seulement dans le corpus des DESC, mais également dans celui des droits civils et politiques<sup>208</sup>. En ce sens, « le droit à l'éducation incarne l'indivisibilité

---

voire de la quasi inexistence de la jurisprudence nationale sur les droits socioéconomiques, le droit à l'éducation n'a, à notre connaissance, fait l'objet d'aucune application judiciaire devant les tribunaux internes. Le Conseil constitutionnel, juge de la conformité des lois à la *Constitution* au Sénégal, n'a eu à ce jour aucune opportunité de connaître d'une requête tendant à préciser le contenu du droit constitutionnel à l'éducation ou des conditions de son exercice » à la p. 66).

<sup>204</sup> Voir Katarina Tomasevski, *Human Rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Right to education Primers no. 3, Gotenburg, Novum Grafiska AB, 2001 [Tomasevski, Primers no 3]; Coomans, « *Justiciability of the right to education* », *supra* note 183.

<sup>205</sup> Coomans, « *Justiciability of the right to education* », *ibid.* (in Unnikrishnan J.P. v. State of Andhra Pradesh, « [t]he Court forced the government to live up to its constitutional obligations and make education available to those large numbers of children for whom the right to education was only something to be hoped for but which in practice remained far from reality » à la p. 430).

<sup>206</sup> *Ibid.* ( « [i]n a case from Argentina, [Buenos Aires Court of Appeals, Chamber I, Asesoría Tutelar Jutica Contencioso Administrativo y Tributario de la C.A.B.A. c. s/Amparo, 6 January 2001], a court order forced the government to build a school, because the local authorities had for several years failed to implement a law ordering the construction of the school » à la p. 431).

<sup>207</sup> *Ibid.* ( « in the state of Arkansas, a school district and a number of individuals sued the governor of the state and other officials in 1992. They claimed that the school-funding system was unconstitutional, because it failed to meet certain adequacy requirements. There were not enough financial resources available to meet these requirements. The case finally reached the Supreme Court of Arkansas in 2002. [...] the Court came to the conclusion that the state had not fulfilled its constitutional obligation to provide children with a general, suitable and efficient school-funding system. [...] This case shows that the Court was willing to enforce positive duties implying huge financial consequences for the state budget because a constitutional obligation to provide adequate education had been violated » à la p. 429).

<sup>208</sup> Jean Daniel Nordmann et Alfred Fernandez, *Le droit de choisir l'école : une question de justice*, Lausanne, L'âge d'Homme, 2000 à la p. 28.

et l'interdépendance de tous les droits de l'homme »<sup>209</sup>. D'ailleurs, l'article 18(4) du *PIDCP* affirme l'obligation des États de respecter « la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions »<sup>210</sup>. La jurisprudence s'est développée concernant cette liberté autant au niveau national, qu'international, c'est-à-dire au niveau du Comité des droits de l'homme, habilité à recevoir des plaintes de particuliers lorsque les États ont ratifié le *Protocole facultatif au PIDCP* à cet effet<sup>211</sup>, ou au niveau des tribunaux régionaux, particulièrement la Cour européenne des droits de l'homme. Nous y reviendrons dans la prochaine sous-section (1.1.2).

Finalement, la *CDE* exige des États, en ce qui concerne la dimension créance du droit à l'éducation, qu'« ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous » (art. 28(1)(a)), qu'« ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin » (art. 28(1)(b) et « qu'ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire » (art. 28(1)(e)). Cette *Convention* demande également aux États de veiller à ce que « la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant » (art. 28(2))<sup>212</sup>. Finalement, concernant cette fois-ci la dimension liberté, elle indique dans son article 29(2) qu'aucune disposition de l'article 28 « ne sera interprétée d'une manière qui

---

<sup>209</sup> Comité des droits économiques sociaux et culturels, Observation générale no 11 : *Plan d'action pour l'enseignement primaire* (art. 14), Doc. off. CES NU, 1999, Doc. NU E/C.12/1999/4 au para. 2.

<sup>210</sup> *PIDCP*, *supra* note 104, art. 18(4).

<sup>211</sup> Voir *Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, 16 décembre 1966, 999 R.T.N.U. 216 (entrée en vigueur 23 mars 1976). Le Sénégal l'a ratifié en 1978.

<sup>212</sup> *CDE*, *supra* note 71, art. 28. Pour la jurisprudence sur l'interdiction de châtiments corporels dans le cadre scolaire, voir Katarina Tomasevski, Rapporteuse spéciale, *Rapport annuel*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 57<sup>e</sup> sess., Doc NU E/CN.4/2001/52 (2001) au para. 76.



porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger **des établissements d'enseignement** [nos caractères gras] », à condition, que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites<sup>213</sup>. Le Comité des droits de l'enfant reçoit les rapports périodiques d'application de ce traité par les États parties. Il n'est pas par contre habilité à recevoir des plaintes individuelles<sup>214</sup>.

En ce qui concerne les instruments régionaux, la *CADHP* reconnaît dans son article 17(1) le droit de toute personne à l'éducation<sup>215</sup>. La *CADBE*, pour sa part, développe davantage ce droit en reprenant les deux volets du droit à l'éducation. Elle mentionne d'abord, au niveau de la dimension créance, que les États doivent prendre toutes les mesures appropriées en vue de parvenir à la pleine réalisation du droit à l'éducation, en s'engageant « à fournir un enseignement de base gratuit et obligatoire » (11(3)(a)), à « encourager le développement de l'enseignement secondaire sous différentes formes et le rendre progressivement gratuit et accessible à tous » (11(3)(b)) et à « encourager la fréquentation régulière des établissements scolaires et réduire le taux d'abandons scolaire » (11(3)(d)). La dimension liberté du droit à l'éducation est, elle, inscrite dans les articles 11(4) et 11(7) :

Les États parties à la présente *Charte* respectent les **droits et devoirs** des parents et, le cas échéant, ceux du tuteur légal, de choisir pour leurs enfants un **établissement scolaire** autre que ceux établis par les autorités publiques, sous réserve que celui-ci réponde aux normes minimales approuvées par l'État, pour assurer l'éducation religieuse et morale de l'enfant d'une manière compatible avec l'évolution de ses capacités (art. 11(4)).

---

<sup>213</sup> *Ibid.*, art. 29(2).

<sup>214</sup> *Ibid.*, art. 43, 44.

<sup>215</sup> *CADHP*, *supra* note 85, art. 17 (à titre d'illustration de l'étroite relation entre éducation et culture, l'article 17 de cette *Charte* se poursuit en reconnaissant le fait que « [t]oute personne peut prendre part librement à la vie culturelle de la communauté » (art. 17(2)) et que « [l]a promotion et la protection de la morale et des valeurs traditionnelles reconnues par la communauté constituent un devoir de l'État dans le cadre de la sauvegarde des droits de l'homme » (art. 17(3)).



Aucune disposition du présent article ne peut être interprétée comme allant à l'encontre de la liberté d'un individu ou d'une institution de créer et de diriger **un établissement d'enseignement**, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 [les objectifs de l'éducation] soient respectés et que l'enseignement dispensé dans cet établissement respecte les normes minimales fixées par l'État compétent (art. 11(7)) [nos caractères gras].<sup>216</sup>

La terminologie employée dans la *CADBE* diffère légèrement de celle des autres instruments mentionnés ci-dessus. Tout d'abord, en ce qui concerne l'article 11 (4), notons que la *Charte* ne traite pas de la **liberté** des parents de choisir des **établissements autres que ceux des pouvoirs publics**, mais bien des **droits et des devoirs** des parents de choisir pour leurs enfants des **établissements scolaires autres que publics**<sup>217</sup>. Nous analyserons dans la prochaine sous-section (1.1.2) les implications de l'emploi d'une telle terminologie sur la possibilité des parents sénégalais de choisir des écoles coraniques pour assurer l'éducation de leurs enfants.

De plus, la *CADBE* ne fait pas référence à l'enseignement primaire gratuit pour tous, mais bien à l'enseignement de base pour tous. Cette *Charte* fut adoptée en juillet 1990, tout juste après l'adoption de la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous*, qui prévoit, dans son article 1(1), le droit de toute personne (enfant, adolescent ou adulte) de bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces derniers sont définis comme :

---

<sup>216</sup> *Ibid.*, art. 11 (4), (7).

<sup>217</sup> Voir la définition du système scolaire dans le lexique. Bien que les termes employés soient différents, nous ne pouvons être certaine que cet ajout apporte un changement à ce qui était prévu dans le *PIDESC* qui à son article 13(3) prévoit la liberté de choisir des **établissements autres que ceux des pouvoirs publics**. Voir par ex. M. José L. Gomez del Prado, *Analyse comparative du droit à l'éducation tel que consacré par les articles 13 et 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et par les dispositions figurant dans d'autres traités universels et régionaux, et des mécanismes établis, le cas échéant, pour suivre la réalisation de ce droit*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/23 (1998) au para. 17 (l'auteur mentionne que le paragraphe 3 de l'article 13 du *PIDESC* concerne la liberté des parents de choisir **l'établissement scolaire** à fréquenter par leurs enfants. Il n'établit donc pas cette différence avec la *CADBE*).

les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) [et] les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre.<sup>218</sup>

L'éducation de base ou fondamentale fait donc référence à une éducation qui remplit les besoins éducatifs fondamentaux. La *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* a également avancé l'importance de la transmission et de l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes par l'éducation, puisque c'est en elles que l'individu et la société trouvent leur identité<sup>219</sup>. Cette *Déclaration* non contraignante, mais qui représente le consensus de plus de 155 États, met l'accent sur la nécessité d'élargir la vision des moyens d'assurer une éducation de base pour tous afin d'aller au-delà des systèmes classiques de formation (art. 2(1))<sup>220</sup>. Elle reconnaît par contre que « le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille est l'école primaire »<sup>221</sup>.

Notons finalement que la *CADBE* est le seul traité qui renferme un article précis sur la situation de l'éducation des filles. En effet, les États parties à cette *Charte* s'engagent à « prendre des mesures spéciales pour veiller à ce que les enfants féminins doués et défavorisés aient un accès égal à l'éducation dans toutes les couches sociales »

---

<sup>218</sup> UNESCO, Secrétariat du Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous, *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (1990), art.1 (1) [*Déclaration Éducation pour tous*].

<sup>219</sup> *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous*, *ibid.*, art. 1 (3).

<sup>220</sup> *Ibid.*, art. 2(1).

<sup>221</sup> *Ibid.*, art. 5; Comité des droits économiques sociaux et culturels, Observation générale no 13 : *Le droit à l'éducation* (art. 13), Doc. off. CES NU, 1999, Doc. NU E/C.12/1999/10 [CDESC, Observation générale n° 13] (« [à] cet égard, le Comité entérine la position de l'UNICEF selon laquelle l'enseignement primaire est la composante la plus importante de l'éducation de base » au para. 9).

(art. 11(3)(e))<sup>222</sup>. Tous les autres traités énumérés ci-dessus accordent néanmoins une place centrale au principe de non-discrimination, obligeant les États à assurer le droit à l'éducation des filles sur le même pied d'égalité que les garçons. Beaucoup d'efforts ont été déployés pour atteindre cette égalité, notamment dans les années 1990, suite à la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous*, qui mentionne en ce qui concerne l'accès de tous à l'éducation de base que la « priorité absolue devrait être d'assurer l'accès des filles et des femmes à l'éducation et d'améliorer la qualité de la formation qui leur est dispensée » (art. 3(3))<sup>223</sup>. Notre analyse ne se concentrera toutefois que très peu sur ces efforts, puisque la majorité des enfants *talibés* ciblés et qui fréquentent donc les écoles coraniques en substitution à l'éducation formelle au Sénégal sont des garçons<sup>224</sup>.

En vertu de la *CADBE*, un Comité sur les droits et le bien-être de l'enfant a été créé et est chargé, entre autres, de suivre l'application des droits qui y sont consacrés<sup>225</sup>. Ce Comité est « habilité à recevoir des communications concernant toute question traitée par la [...] Charte, de tout individu, groupe ou organisation non gouvernementale reconnue par l'Organisation de l'Unité africaine, par un État membre, ou par l'Organisation des Nations unies »<sup>226</sup>. Les États parties à la *CADHP* doivent, eux, soumettre des rapports sur l'application de cette *Charte*, à la Commission africaine des droits de l'homme et des

---

<sup>222</sup> *CADBE*, *supra* note 76, art. 11(3)(e).

<sup>223</sup> *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous*, *supra* note 218, art. 3(3).

<sup>224</sup> Notre mémoire n'analysera pas non plus le droit à l'éducation du point de vue des minorités ethniques, religieuses et linguistiques. Nous ne considérons pas que les *talibés* ou les parents de ces enfants appartiennent à un de ces groupes minoritaires, puisque 95% de la population sénégalaise est musulmane. C'est pour cela que nous n'avons pas évoqué l'article 5(c) de la *Convention de l'UNESCO contre la discrimination*, l'article 27 du *PIDCP*, l'article 30 de la *CDE* ou la *Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques*.

<sup>225</sup> *CADBE*, *supra* note 76, art. 32, 42(f). Voir aussi art. 43(4) (les États parties à cette *Charte* doivent donc soumettre au Comité des rapports périodiques sur les mesures prises pour donner effets aux dispositions de la *Charte*).

<sup>226</sup> *Ibid.*, art. 44. (ce Comité a rendu sa première décision uniquement en mars 2011 sur la communication 002/2009 IHRDA et OSJI contre le Kenya qui fut jugé coupable de violation des droits des enfants nubiens à la non-discrimination, à la nationalité et à la protection contre l'apatridie).

peuples<sup>227</sup>. De plus, un État partie à la *CADHP* peut saisir la Commission lorsqu'il juge qu'un autre État partie a violé cette *Charte*<sup>228</sup>. En outre, récemment, dans l'affaire *SERAP v. Nigeria*, la Cour de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) s'est déclarée compétente pour juger des violations du droit à l'éducation (article 17 de la *CADHP*) qui ont lieu dans ses États membres<sup>229</sup>.

**Tableau 1.1** Récapitulatif des déclarations portant sur le droit à l'éducation et pertinentes pour notre analyse de cas<sup>230</sup>

Instruments	Articles sur le droit à l'éducation	Dates d'adoption
<i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i>	Art. 26.	1948
<i>Déclaration des droits de l'enfant</i>	Principe 7	1959
<i>Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous</i>	Tous	1990
<i>Déclaration de Fribourg</i>	Art. 6	2007

<sup>227</sup> *CADHP*, *supra* note 85, art. 62.

<sup>228</sup> *Ibid.*, art. 49.

<sup>229</sup> Voir Socio-Economic Rights and Accountability Project (SERAP) v. Federal Republic of Nigeria and Universal Basic Education Commission, no. ECW/CCJ/APP/0808, en ligne : ESCR-Net <[http://www.eskr-net.org/caselaw/caselaw\\_results.htm](http://www.eskr-net.org/caselaw/caselaw_results.htm)> (« [t]he ECOWAS [CEDEAO] Community Court of Justice was created in 1993 within the Revised Treaty of ECOWAS and a 2005 Supplementary Protocol to the treaty establishing the Court allows for persons to bring suits against Member States of ECOWAS »).

<sup>230</sup> Ces déclarations n'ont pas toutes la même valeur juridique. Par exemple, la valeur coutumière de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* est aujourd'hui admise par plusieurs auteurs, voir *supra* note 186.



**Tableau 1.2** Récapitulatif des instruments internationaux contraignants affirmant le droit à l'éducation et pertinents pour notre analyse de cas<sup>231</sup>

Instruments	Articles sur le droit à l'éducation	Dates d'entrée en vigueur	Dates de ratification par le Sénégal
<i>Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement</i>	Tous	1960	1967
<i>Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels</i>	Art. 13 et 14	1976	1978
<i>Pacte international relatif aux droits civils et politiques</i>	Art. 18 et 27	1976	1978
<i>Convention internationale relative aux droits de l'enfant</i>	Art. 28 et 29	1989	1990
<i>Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant</i>	Art. 11	1990	1998
<i>Charte africaine des droits de l'homme et des peuples</i>	Art. 17 (1)	1981	1982

### 1.1.2 Obligations de l'acteur étatique pour la réalisation du droit à l'éducation dans les établissements autres que publics

Le droit à l'éducation implique trois acteurs : le gouvernement, l'enfant et les parents. Les enfants sont les titulaires ou les bénéficiaires de ce droit et ils ont en contrepartie un devoir de s'éduquer. Les parents choisissent les modalités de l'éducation que recevront leurs enfants et sont régulièrement les premiers éducateurs des enfants. Finalement, l'État agit à titre de prestataire et de source de financement de l'éducation publique et doit assurer la réalisation de ce droit pour tous les enfants, même lorsque ceux-ci ne

---

<sup>231</sup> De même, ces instruments ne sont pas tous égaux. Par exemple, seulement certains sont accompagnés de mécanismes qui permettent les plaintes individuelles. Voir pour un ensemble plus complet des instruments qui traitent du droit à l'éducation ainsi que des mécanismes de surveillance qui leur sont associés Gomez del Prado, *Analyse comparative du droit à l'éducation*, supra note 217.

fréquentent pas les établissements publics d'enseignement<sup>232</sup>. La réalisation de ce droit dépendra de la collaboration entre les trois acteurs. En effet, il ne suffit pas toujours de fournir les moyens pour généraliser l'éducation, encore faut-il que les parents soient convaincus d'envoyer leurs enfants à l'école pour que ce droit soit réalisé<sup>233</sup>. Ce sont eux qui détiennent en premier lieu l'autorité et la responsabilité éducative<sup>234</sup>, affirmation qui fait partie du « noyau tangible » du droit à l'éducation (voir la description de ce « noyau tangible » au début de la section 1.1; (point 3)). Comme le souligne Kate Kalvorsen, autant l'État que les parents peuvent manquer à leurs responsabilités et il est donc nécessaire de préciser celles qui incombent à chacun de ces acteurs<sup>235</sup>.

Nous nous concentrerons cependant dans cette sous-section sur les obligations de l'acteur étatique, tout en effleurant celles des parents pour savoir si le choix de l'école coranique traditionnelle, telle que décrite dans le chapitre préliminaire de ce mémoire, s'avère légal selon le droit international des droits de l'homme. Puisque le droit à l'éducation est considéré avant tout comme un DESC, notons que les États qui sont parties au *PIDESC* ont pour obligation générale de respecter, de protéger et de mettre en œuvre (obligation de faciliter l'exercice et celle d'assurer) le droit à l'éducation en tant que DESC<sup>236</sup>.

Selon les Directives de Maastricht, l'obligation d'exécuter ou de mettre en œuvre requière que l'État prenne les mesures législatives, administratives, budgétaires,

---

<sup>232</sup> Voir Katarina Tomasevski, Rapporteuse spéciale, *Le droit à l'éducation*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 59<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/2003/9 (2003) au para. 17 [Tomasevski, Rapport 2003]. Voir aussi Monteiro, *supra* note 182 à la p. 204.

<sup>233</sup> George Kent, *Le droit à un enseignement de qualité*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/13 (1998) au para. 32.

<sup>234</sup> Alfred Fernandez et Jean-Daniel Nordmann, *Droit à l'éducation : état des lieux et perspectives*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/14 (1998) au para. 13.

<sup>235</sup> Kate Halvorsen, « Notes on the realization of Human Right to education » (1990) 12 Hum. Rts. Q. 341 à la p. 349.

<sup>236</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, *supra* note 221 au para. 46.

judiciaires et autres qui sont requises pour assurer la réalisation de ce droit<sup>237</sup>. L'obligation de respecter impose à l'État de ne pas entraver la jouissance du droit à l'éducation et l'obligation de protéger exige de celui-ci qu'il prévienne les violations de ce droit par des tiers. Ces deux dernières rejoignent les obligations étatiques également associées aux droits civils et politiques. En outre, les États doivent respecter, protéger et mettre en œuvre le droit à l'éducation, en tenant compte de ses caractéristiques essentielles (dotation adéquate, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité)<sup>238</sup> sur lesquelles nous reviendrons dans la sous-section 1.1.4, puisqu'elles formeront notre grille d'analyse de l'effectivité du droit à l'éducation.

La réalisation du droit à l'éducation nécessite donc à la fois des interventions directes de la part de l'État (obligations positives) et des absentions de sa part (obligations négatives), selon que l'on se trouve au niveau de la dimension créance ou de celle dite liberté de ce droit. Tel que le résume Fons Coomans, cette réalisation demandera un effort de la part des gouvernements afin que l'éducation devienne disponible et accessible à tous, engendrant des obligations positives pour les États (obligations de mettre en œuvre et de protéger). Cependant, ces derniers doivent aussi mener des politiques de non-ingérence pour respecter la liberté des parents de choisir des

---

<sup>237</sup> *Les directives de Maastricht relatives aux violations des droits économiques, sociaux et culturels*, Doc. off. CES NU, 24<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/2000/13 (2000) au para. 6. Voir aussi Magdalena Sepulveda, *The nature of the obligations under the International Covenants on Economic, Social and Cultural Rights*, Antwerpen, Intersentia, 2003 à la p.202 (l'auteure clarifie les trois niveaux d'obligations au regard du droit à l'éducation).

<sup>238</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, *supra* note 221 (« par exemple, un État doit respecter la fourniture de services éducatifs en ne fermant pas les écoles privées; protéger l'accessibilité à l'éducation en veillant à ce que des tiers, y compris des parents, n'empêchent pas les filles de fréquenter l'école; faciliter l'acceptabilité de l'éducation en prenant des mesures concrètes pour faire en sorte que l'éducation convienne du point de vue culturel aux minorités et aux peuples autochtones et qu'elle soit de bonne qualité pour tous; assurer l'adaptabilité de l'éducation en élaborant et en finançant des programmes scolaires qui reflètent les besoins actuels des étudiants dans un monde en mutation et assurer la fourniture de services éducatifs en s'employant à mettre en place un réseau d'écoles, notamment en construisant des salles de classe, en fournissant des matériels didactiques, en formant des enseignants et en leur versant un traitement compétitif sur le plan intérieur » au para. 50).

écoles autres que publiques tout comme la liberté des individus ou personnes morales de fonder de telles institutions (obligation de respecter). Cela sous-entend des obligations négatives pour l'État<sup>239</sup>.

Les libellés des articles relatifs au développement d'un réseau scolaire à tous les échelons (notamment art. 13(2) *PIDESC*, art. 28(1) *CDE*, art. 11(3) *CADBE*) définissent les paramètres qui caractérisent les obligations positives des États. Ceux-ci varient selon les niveaux d'enseignement. En ce sens, le CDESC a précisé que l'accès de tous à un enseignement primaire est une obligation immédiate pour les États parties<sup>240</sup>, alors que l'obligation d'assurer un enseignement correspondant aux autres niveaux peut être mise en œuvre progressivement, au maximum des ressources de l'État, tout en recourant à la coopération internationale lorsque les ressources nationales sont insuffisantes, conformément à l'article 2(1) du *PIDESC*<sup>241</sup>. En ce qui concerne le caractère obligatoire et la gratuité de l'éducation primaire, les États doivent élaborer un plan détaillé des mesures à prendre pour que cela soit effectif dans un **nombre raisonnable d'années** (art. 14), à la différence de l'article 2(1) qui ne prescrit pas de délai<sup>242</sup>. Ceci confirme la priorité que doivent accorder les États au niveau primaire d'enseignement<sup>243</sup>. Le CDESC

---

<sup>239</sup> Coomans, Fons. « Clarifying the Core Elements of the Right to Education », dans Fons Coomans et Fried van Hoof, dir., *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights*, Utrecht, Netherlands Institute of Human Rights, SIM No 18, 1995 à la p. 12. Voir également Mustapha Mehedi, *La réalisation du droit à l'éducation*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 50<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/Sub.2/1998/10 (1998) (cet auteur fait la différence entre les obligations négatives (respect), les obligations positives minimales (protection), le contrôle de la négativité des obligations positives (respect de l'indivisibilité du système de libertés) et les obligations positives (plein accomplissement)).

<sup>240</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, *supra* note 221 au para. 51.

<sup>241</sup> *Les principes de Limburg concernant l'application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, Doc. off. CES NU, 24<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/2000/13 (2000); Comité des droits économiques sociaux et culturels, *Observation générale no 3 : La nature des obligations des États parties (art. 2 par. 1)*, Doc. off. CES NU, 1990, Doc. NU E/1991/23 au para 45. (ceci est sans compter qu'aucune mesure régressive non justifiée n'est autorisée par le PIDESC).

<sup>242</sup> CDESC, *Observation générale no 11*, *supra* note 209 au para. 10.

<sup>243</sup> Coomans, « Clarifying the Core Elements of the Right to Education », *supra* note 239 à la p. 4.



a de plus précisé que les obligations négatives de l'État sont aussi susceptibles d'être appliquées immédiatement<sup>244</sup>.

Une des obligations spécifiques positives des États à l'égard du droit à l'éducation concerne la réglementation des établissements autres que publics. En effet, les États parties sont tenus d'établir des normes minimales en matière d'éducation concernant l'admission, les programmes ou la reconnaissance des diplômes, auxquelles tous les **établissements d'enseignement privés** doivent se conformer<sup>245</sup>. Ainsi, un État commettrait une violation de son obligation générale de protection s'il ne réglemente pas les établissements d'enseignement privés, mais il manquerait à son obligation de respecter, s'il empêche ou gêne l'établissement ou le fonctionnement d'écoles privées pourtant conformes aux normes prescrites<sup>246</sup>.

Le CDESC a de plus déterminé que les États ont l'obligation spécifique de s'assurer « que les programmes d'enseignement, à tous les niveaux du système éducatif, tendent vers les objectifs énumérés au paragraphe 1 de l'article 13 »<sup>247</sup>. Ainsi, l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit aussi mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre et favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux<sup>248</sup>.

---

<sup>244</sup> CDESC, *Observation générale no 3*, *supra* 241 au para. 5

<sup>245</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, *supra* note 221 aux para. 29, 54. Voir aussi la définition du terme « établissement d'enseignement privé » dans le lexique.

<sup>246</sup> Audrey Chapman, *Violations du droit à l'éducation*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/19 (1998) au para. 22. Voir aussi *Les Directives de Maastricht*, *supra* note 237 aux para. 14-15 pour d'autres exemples de violations du droit à l'éducation. Les Directives de Maastricht suggèrent deux catégories de violation des DESC : celles par action et celles par omission.

<sup>247</sup> CDESC, *Observation générale n° 13*, *supra* note 221 au para. 49.

<sup>248</sup> PIDESC, *supra* note 71, art. 13(1). Ces objectifs avaient auparavant été énumérés dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, *supra* note 184 (« [l']éducation doit viser au plein

Rappelons que la CDE ainsi que la CADBE mentionnent également que la liberté des parents est conditionnelle au respect par les établissements choisis des normes minimales fixées par l'État<sup>249</sup>, ainsi que des objectifs de l'éducation fixés par ces deux instruments qui rejoignent ceux énumérés dans le PIDES, mais qui les complètent également<sup>250</sup>. D'ailleurs, le CDESC a estimé que depuis l'adoption du PIDES en 1966, d'autres instruments ont développé les objectifs vers lesquels l'éducation doit tendre et doivent donc être considérés, notamment l'article premier de *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous*<sup>251</sup>. Ainsi, l'éducation doit être d'une certaine qualité afin que soient remplis les besoins éducatifs fondamentaux.

Dans son analyse du contenu du droit à l'éducation, Mustapha Mehedi a résumé l'ensemble des objectifs de l'éducation renfermés dans les instruments internationaux et régionaux traitant de ce droit<sup>252</sup>. Il souligne :

- l'épanouissement de la personnalité humaine, de ses dons et ses capacités;
- le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales;
- la capacité de chacun de devenir un membre utile de la société;

---

épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix », art. 26(2)) et dans la *Déclaration des droits de l'enfant*, supra note 188 (« [i]l doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société », au principe 7).

<sup>249</sup> CDE, supra note 71, art. 29(2); CADBE, supra note 76, art. 11(7).

<sup>250</sup> CDE, ibid., art. 29 (1); CADBE, ibid., art. 11(1).

<sup>251</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, supra note 221 (« [l]e Comité estime donc que les États parties sont tenus de veiller à ce que l'enseignement, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, réponde aux buts et aux objectifs énoncés au paragraphe 1 de l'article 13, interprété à la lumière de la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* (Jomtien, Thaïlande, 1990) (art. 1), de la *Convention relative aux droits de l'enfant* (art. 29, par. 1), de la *Déclaration et du Programme d'action de Vienne* (première partie, par. 33, et deuxième partie, par. 80), ainsi que du Plan d'action en vue de la Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (par. 2) » au para. 5).

<sup>252</sup> Mehedi, *contenu du droit à l'éducation*, supra note 199 aux para. 16-17.

- la promotion de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques et religieux, ainsi que le développement des activités des Nations [u]nies pour le maintien de la paix;
- la transmission générale du patrimoine culturel;
- le développement de la conscience nationale;
- la contribution au développement économique et social de la communauté;
- le développement du sens des responsabilités morales et sociales;
- le développement de l'aptitude critique et du jugement personnel;
- le développement du respect du milieu naturel.

Force est de constater qu'il existe bien certaines limites quant à la liberté des parents de choisir l'éducation que recevront leurs enfants et les établissements qui en seront responsables. D'ailleurs, les jurisprudences européennes<sup>253</sup> et canadiennes ont confirmé le devoir de surveillance des établissements d'enseignement privés par l'État, mais également son droit d'intervention à l'égard des écoles non conformes. Par exemple, la Commission européenne des droits de l'homme, dans l'affaire *Ingrid Jordebo c. Suède*, a réitéré le droit de l'État de refuser qu'une école privée étende ses services au niveau secondaire parce qu'elle ne se conformait pas aux normes de l'État<sup>254</sup>. Au Canada, l'arrêt *R. c. Jones* a confirmé les droits d'intervention que possède l'État relativement aux écoles privées (**non formelles**) confessionnelles. Dans cette affaire, l'accusé enseignait un programme appelé *Western Baptist Academy*, dans le sous-sol d'une église fondamentaliste. « Il refus[ait] de demander que son école soit approuvée par le ministère de l'Éducation [de l'Alberta] à titre d'école privée [...] parce que demander à

---

<sup>253</sup> Le droit à l'éducation est mentionné dans le *Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales* [Protocole 1] (« nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques », art. 2).

<sup>254</sup> *Ingrid Jordebo Foundation of Christian Schools and Ingrid Jordebo c. Suède*, requête no. 11533 [1987] 51 Comm. Eur. D.H. Décisions et rapports (« [l]a Commission déduit de l'arrêt de la Cour européenne des droits de l'homme dans l'affaire *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen* (arrêt du 7 décembre 1976, série A n° 23, pp. 24-25, par. 50) que l'article 2 du *Protocole additionnel* garantit le droit d'ouvrir et de gérer une école privée. Toutefois, ce droit ne saurait être un droit inconditionnel. Il faut que l'État le réglemente pour assurer l'unité et la qualité du système éducatif » à la p. 133).

l'État la permission de faire ce que Dieu l'autorise à faire, affirme-t-il, serait contraire à ses convictions religieuses »<sup>255</sup>. La Cour suprême du Canada conclut que :

l'obligation pour la personne qui donne des cours à la maison ou ailleurs de faire attester le caractère approprié de son enseignement est justifiable dans une société libre et démocratique. Il en va de même de l'obligation subsidiaire qu'ont ceux qui souhaitent donner un tel enseignement d'adresser aux autorités compétentes une demande d'attestation que cet enseignement est conforme aux normes provinciales en la matière. Une telle obligation constitue un empiétement minimal ou, comme l'a dit le juge du procès, mineur sur la religion<sup>256</sup>.

Les dispositions des traités internationaux restent imprécises quant aux responsabilités incombant aux parents. En général, nous pourrions en déduire que ces derniers ont la responsabilité d'envoyer leurs enfants dans des établissements qui peuvent être privés, mais qui sont conformes aux normes de l'État<sup>257</sup>. Rappelons cependant que la *CADBE* va plus loin en mentionnant que les parents ont le **devoir** de choisir pour leurs enfants des **établissements scolaires**<sup>258</sup>. La question de savoir si les écoles coraniques sont incluses dans ce choix d'établissements scolaires est selon nous sujette à discussion (voir l'explication du lexique attaché à ce mémoire). Nous verrons dans la prochaine sous-section (1.1.3) qu'au regard des lois sénégalaises, les écoles coraniques traditionnelles ne sont pas considérées comme des **structures proprement scolaires** qui, elles, se limitent au secteur formel de l'éducation. Même selon les autres instruments qui prévoient la liberté des parents de choisir des **établissements autres que publics** pour l'éducation de leurs enfants (*PIDESC* : art. 13(3), *Convention de l'UNESCO contre la*

---

<sup>255</sup> *R. c. Jones* [1986] 2 R.C.S 284 au para. 5.

<sup>256</sup> *Ibid.* au para. 28. Voir aussi Tomasevski, Primers no 3, *supra* note 204 (la rapporteuse cite cette affaire en tant que limite raisonnable à la liberté des parents de choisir l'éducation de leur enfant à la p. 29).

<sup>257</sup> Comme soulevé par Katarina Tomasevski, en cas de conflit entre le choix parental et l'intérêt supérieur de l'enfant, ce dernier prévaudra. En ce sens, les parents ne pourraient choisir de dénier à leur enfant le droit à l'éducation. Voir Tomasevski, Rapport 2003, *supra* note 232 au para. 17.

<sup>258</sup> Voir *CADBE*, *supra* note 76, art. 11(4).



*discrimination* : art. 5(b)), l'État sénégalais devra élaborer des normes minimales concernant l'admission, les programmes et la certification de ces écoles pour que les parents puissent choisir les *daaras* traditionnels en tant qu'établissements d'enseignement qui se substituent à toute autre forme d'éducation pour leurs enfants. L'État devrait également s'assurer que les écoles coraniques traditionnelles véhiculent une éducation qui permet d'atteindre les objectifs de l'éducation énumérés dans les traités internationaux.

Les comités de surveillance de l'application des traités comportant des dispositions sur le droit à l'éducation n'ont pas émis de commentaires quant à l'obligation du Sénégal de réglementer les écoles coraniques<sup>259</sup>. Le Comité des droits de l'enfant a par contre recommandé au Mali, dans ses observations finales de 2007, « de prendre les mesures voulues pour faire en sorte que les écoles coraniques respectent les programmes scolaires nationaux et les buts de l'éducation, conformément à l'article 29 de la *Convention*, et qu'elles soient placées sous l'autorité du [m]inistère de l'[É]ducation »<sup>260</sup>. Si le Comité des droits de l'enfant n'a pas fait une telle suggestion au Sénégal, c'est en partie parce que la majorité des recommandations se sont concentrées, comme mentionné dans le chapitre préliminaire, sur la pratique de la mendicité forcée et sur les violences physiques

---

<sup>259</sup> Deux rapporteurs spéciaux en ont cependant fait la recommandation. Voir Najat Maalla M'jid, *supra* note 47 (« dans le domaine de la prévention, la rapporteuse spéciale recommande à l'État de prendre les mesures suivantes: faire appliquer rapidement une réglementation des écoles coraniques (programmes, prérequis, conditions d'accueil, etc.) » au para. 113). Singh, *supra* note 46 (« [recommandation] 8. Moderniser les *daaras* et s'attaquer à toutes les formes d'exploitation des enfants. Il importe que le pays se dote de cadres juridique et politique qui favorisent l'épanouissement des *talibés* et leur éducation en conformité avec les normes relatives aux droits de l'homme » au para. 97).

<sup>260</sup> Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Mali*, Doc. off. CDH NU, 44<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/MLI/CO/2 (2007), au para. 61(g). Voir aussi Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Mauritanie*, Doc. off. CDH NU, 51<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/MRT/CO/2 (2009) (l'État est tenu « [d]e veiller à ce que les écoles coraniques proposent un programme qui soit comparable et compatible avec celui existant dans l'enseignement officiel et à ce qu'il existe une complémentarité et une entraide entre les établissements primaires ordinaires et les écoles coraniques » au para. 66(h)).

et psychosociales à l'égard des enfants *talibés*. Notons aussi que nombreux enfants *talibés* fréquentent les écoles coraniques de façon complémentaire à l'école formelle au Sénégal. Dans ce cas précis, il ne s'avère peut-être pas nécessaire pour l'État sénégalais de règlementer l'éducation dispensée par les *daaras*, ce sur quoi nous reviendrons en conclusion de ce mémoire.

Nous nous pencherons maintenant sur la question de la dotation, afin de savoir si l'État est soumis de plus à une obligation positive de favoriser l'ouverture d'établissements privés, notamment par le biais d'un financement. Selon le CDESC, les États parties n'ont nullement l'obligation de financer les établissements autres que publics. Cependant, « si un État choisit de verser une subvention à des établissements d'enseignement privés, il doit le faire sur une base non discriminatoire »<sup>261</sup>. Ceci a été réaffirmé par la jurisprudence internationale. La Commission européenne des droits de l'homme a statué (dans *X. c. Royaume-Uni*<sup>262</sup>, *X et Y. c. Royaume-Uni*<sup>263</sup>) que le seul fait pour l'État de permettre des écoles privées, donc de reconnaître la liberté de choix des parents, sous certaines conditions, est suffisant. La Commission européenne a de plus déterminé que les États n'étaient pas tenus de « subventionner l'enseignement privé d'une forme ou à un échelon déterminés » dans l'affaire *André Simpson c. Royaume-Uni*<sup>264</sup>.

---

<sup>261</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, *supra* note 221 au para. 54.

<sup>262</sup> *X. c. Royaume Uni*, requête 7782/77 [1985] 14 Comm. Eur. D.H. Décisions et rapports 179 (« si l'on interprète l'article comme un tout, les Etats n'ont pas une obligation positive à teneur de la deuxième phrase de l'article 2, de subventionner une forme particulière d'enseignement pour respecter les convictions religieuses et philosophiques des parents » à la p. 184).

<sup>263</sup> *X. et Y. c. Royaume-Uni*, requête 9461/81 [1982] 31 Comm. Eur. D.H. Décisions et rapports 211 (« l'État n'est pas tenu de créer ou de subventionner un établissement d'enseignement conforme à des convictions religieuses ou philosophiques déterminées » à la p. 212).

<sup>264</sup> Tomasevski : *rapport préliminaire*, *supra* note 175 au para. 48; *André Simpson c. Royaume-Uni*, requêtes n° 14688/89, [1989] 64 Comm. Eur. D.H. Décisions et rapports 201.

Le Comité des droits de l'homme des Nations unies s'est davantage penché sur la notion de non-discrimination. Dans les affaires *Carl Henrik Blom c. Suède*<sup>265</sup> et *G. et L. Lindgren et al. c. Suède*<sup>266</sup>, le Comité n'a pas relevé de violation de l'article 26 du PIDCP (non-discrimination), alors que l'État ne procurait pas les mêmes bénéfices aux écoles privées qu'à celles publiques. Dans la première affaire, « [l]e Comité des droits de l'homme a estimé qu'un État ne peut être considéré comme agissant de façon discriminatoire s'il n'accorde pas des subventions égales aux deux types d'établissements [public et privé] lorsque le système privé n'est pas homologué par l'État »<sup>267</sup>. En ce qui concerne l'affaire *G. et L. Lindgren et al. c. Suède*, le Comité a noté que la Suède offrait le transport en autobus, des manuels scolaires et des repas gratuitement aux élèves des écoles publiques, mais n'a pas soulevé de discrimination à l'égard de ceux qui fréquentent les écoles privées et qui n'obtiennent pas de tels avantages. Les parents sont libres d'envoyer leurs enfants dans les écoles publiques et l'État ne peut être tenu responsable pour leur décision de faire autrement<sup>268</sup>.

Si une différence entre les subventions du secteur public et celles du secteur privé ne constitue pas de la discrimination, qu'en est-il toutefois d'un traitement différent des écoles privées entre elles? En 1996, une plainte individuelle fut soumise au Comité des droits de l'homme, au nom d'Arieh Waldman qui demandait que toutes les écoles religieuses qui se conformaient aux normes de la province canadienne de l'Ontario

---

<sup>265</sup> *Carl Henrik Blom c. Suède*, communication no. 191/1985, Doc. Off. CCPR NU, 32e sess., Doc. NU CCPR/C/OP/2 (1988).

<sup>266</sup> *G. et L. Lindgren et al. c. Suède*, communication no. 298/1988 et 299/1988 (conjointes), Doc. Off. CCPR NU, 40e sess., Doc. NU CCPR/C/40/D/298/1988 et CCPR/C/40/299/1988 (1990).

<sup>267</sup> Katarina Tomasevski, Rapporteuse spéciale, *Rapport intérimaire*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 56e sess., Doc NU E/CN.4/2000/6 (2000) au para. 36 [Tomasevski, *Rapport intérimaire*]; *Carl Henrik Blom c. Suède*, *supra* note 265 au para. 10.3. Dans son rapport intérimaire, Katarina Tomasevski relève également l'affaire *Adler c. Ontario* où la Cour suprême du Canada a conclu que l'exercice de la liberté parentale ne donne toutefois pas droit à un financement public, au para. 37.

<sup>268</sup> *G. et L. Lindgren et al. c. Suède*, *supra* note 266 au para. 10.3.

reçoivent un financement équivalent à celui perçu par les écoles catholiques romaines<sup>269</sup>. Le 3 novembre 1999, le Comité annonça que le Canada violait l'article 26 du *PIDCP* (non-discrimination)<sup>270</sup> et mentionna que les politiques de financement des États qui choisissent d'accorder des subventions aux écoles privées doivent être non discriminatoires<sup>271</sup>.

Au regard de cette jurisprudence, concluons que le Sénégal n'est pas obligé de financer les écoles coraniques, à titre d'établissements d'enseignement privés, mais doit être attentif aux situations discriminatoires que peut créer l'attribution de subventions à certaines écoles privées et non à d'autres.

#### 1.1.3 Transposition des normes internationales dans le droit interne sénégalais et la non-réalisation du droit à l'éducation des *talibés* ciblés

Le Sénégal garantit à tous les citoyens dans l'article 8 de sa *Constitution* les libertés individuelles fondamentales, les droits économiques et sociaux ainsi que les droits collectifs, ce qui comprend notamment le droit à l'éducation et le droit de savoir lire et écrire<sup>272</sup>. Il y reconnaît également les deux dimensions du droit à l'éducation. Celle dite de créance se retrouve à l'article 21 : « l'État et les collectivités publiques créent les conditions préalables et les institutions publiques qui garantissent l'éducation des enfants » et dans la première partie de l'article 22 : « l'État a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par des écoles publiques. Tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école »<sup>273</sup>.

---

<sup>269</sup> Anne F. Bayefsky et Arie Waldman, *State support for religious education: Canada versus the United Nations*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2007 à la p. 22.

<sup>270</sup> United Nations Human Rights Committee, 3 November 1999, Final views : Waldman v. Canada, Communication No. 694/1996A/55/40, vol. II, Annex IX.H (2000) 86, Annual Report of the Human Rights Committee. 9 au para. 10.6.

<sup>271</sup> *Ibid.* (« [p]roviding funding for the schools of one religious group and not for another must be based on reasonable and objective criteria » au para. 10.6).

<sup>272</sup> *Constitution de la République du Sénégal*, *supra* note 56, art. 8.

<sup>273</sup> *Ibid.*, art. 21 et 22.



La *Constitution* ne vise pas précisément le droit à l'éducation primaire obligatoire et gratuit pour tous, mais il est toutefois possible de conclure que ce principe y est implicite par la reconnaissance dans son préambule de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et de la *CDE*<sup>274</sup>.

La dimension liberté est, elle, inscrite en partie à l'article 22 :

Les institutions et les communautés religieuses ou non religieuses sont également reconnues comme moyens d'éducation. Toutes les institutions nationales, publiques ou privées, ont le devoir d'alphabétiser leurs membres et de participer à l'effort national d'alphabétisation dans l'une des langues nationales.<sup>275</sup>

L'article suivant (art. 23) le complète en affirmant que « des écoles privées peuvent être ouvertes avec l'autorisation et sous le contrôle de l'État »<sup>276</sup>. La *Constitution* garantit également la liberté culturelle et religieuse, alors que « [l]es institutions et les communautés religieuses ont le droit de se développer sans entrave [et d'être] dégagées de la tutelle de l'État » (art. 24). De plus, « [e]lles règlent et administrent leurs affaires d'une manière autonome » (art. 24)<sup>277</sup>. Jusqu'ici, le Sénégal semble remplir ses obligations internationales. Cependant, la situation des *daaras* traditionnels s'avère confuse en fonction de ces articles constitutionnels. Doit-on les considérer comme des institutions religieuses reconnues comme moyens d'éducation et qui ont le devoir d'alphabétiser leurs membres (art. 22), comme des écoles privées qui devraient normalement avoir l'autorisation de l'État et se trouver sous son contrôle (art. 23) ou encore comme une « affaire » que règlent et administrent les communautés religieuses et

---

<sup>274</sup> Mouhamadou Mounirou Sy, *La protection constitutionnelle des droits fondamentaux en Afrique : l'exemple du Sénégal*, Paris, l'Harmattan, 2007 à la p. 331

<sup>275</sup> *Constitution de la République du Sénégal*, *supra* note 56, art. 22. Voir aussi la définition d'alphabétisme dans le lexique.

<sup>276</sup> *Constitution de la République du Sénégal*, *ibid.*, art. 23.

<sup>277</sup> *Ibid.*, art. 24.

qui peut se développer sans entrave de la part de l'État (art. 24)? Une analyse des autres lois et politiques qui touchent à l'éducation permettra de mieux répondre à cette question.

Dans son droit interne, le Sénégal a transposé ses engagements en matière d'éducation notamment par le biais de sa *Loi n° 91-22 d'orientation de l'éducation nationale* de 1991 qui décrit chaque niveau d'enseignement ainsi que les objectifs qui y correspondent, à l'instar de ceux énumérés dans les traités internationaux<sup>278</sup>. Cette *Loi* fut complétée et modifiée par la *Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004*<sup>279</sup>, qui rendit obligatoire l'enseignement pour les enfants de 6 à 16 ans et gratuit dans les établissements publics, dépassant même ici l'obligation de rendre uniquement l'enseignement primaire gratuit selon les traités internationaux.

La *Loi n° 91-22 d'orientation de l'éducation nationale* reprend certaines dispositions de la *Constitution*, en indiquant par exemple que l'éducation nationale est placée sous la responsabilité de l'État et que l'initiative privée peut dans les conditions

---

<sup>278</sup> Voir *Loi n° 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, Journal officiel de la République du Sénégal, n° 5401 du 1991-04-06 (par exemple, l'enseignement primaire a pour objet : « d'éveiller l'esprit de l'enfant par des activités propres à permettre l'émergence et l'épanouissement de ses potentialités sensori-motrices et affectives; d'enraciner l'enfant dans la culture et les valeurs nationales; de faire acquérir à l'enfant la maîtrise des éléments de base de la pensée logique et mathématique, ainsi que celle des instruments de l'expression et de la communication; de revaloriser le travail manuel et d'initier l'enfant aux techniques élémentaires impliquées dans les activités de production de veiller aux intérêts et activités artistiques, culturels, physiques et sportifs, pour le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant; de contribuer, avec la famille notamment, à assurer l'éducation sociale, morale et civique de l'enfant », art. 11). On reconnaît ici certains objectifs des traités et déclarations internationaux dont l'épanouissement de la personnalité humaine, de ses dons et ses capacités, la capacité de chacun à devenir un membre utile de la société, la transmission générale du patrimoine culturel, le développement de la conscience nationale, la contribution au développement économique et social de la communauté, le développement des responsabilités morales et sociales, le développement de l'aptitude critique et du jugement personnel, le développement des besoins éducatifs fondamentaux, etc, voir Mehedi, *contenu du droit à l'éducation*, *supra* note 199 aux para. 16-17.

<sup>279</sup> *Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004* modifiant et complétant la *Loi d'orientation de l'éducation nationale n° 91-22 du 16 février 1991*, Journal officiel de la République du Sénégal du 2005-01-22. (cette législation a par le fait même mis fin au vide juridique créé par l'écart entre l'âge de fin de scolarité obligatoire et l'âge d'admission à l'emploi (15 ans)).

définies par la loi concourir à l'œuvre d'éducation<sup>280</sup>. De plus, l'éducation nationale est laïque (art. 4), mais tout de même « favorable aux établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux » (art. 4)<sup>281</sup>. Selon Mounirou Sy,

[l]a notion [de laïcité] est aujourd'hui difficile à appréhender et présente un caractère « bisémique ». D'une part, on présente la laïcité comme le système dans lequel l'État est antireligieux. Ainsi, il n'interfère pas avec la vie religieuse, et l'on vit une séparation nette entre l'État et la religion. D'autre part, elle consiste en un système dans lequel l'État s'intéresse au phénomène religieux en l'encadrant, le soutenant financièrement et matériellement tout en œuvrant dans la parfaite égalité entre les religions, sans hiérarchie, ni favoritisme entre elles. Tout montre que l'État du Sénégal a opté pour cette seconde conception.<sup>282</sup>

Cependant, cet encadrement et ce financement semblent absents en ce qui concerne les écoles coraniques au Sénégal. En effet, celles-ci sont exclues de la *Loi no 94-82 portant statut des établissements d'enseignement privés*<sup>283</sup> qui qualifie d'« établissements privés du cycle fondamental, les établissements d'éducation préscolaire, les écoles élémentaires et les collèges d'enseignement moyen qui assurent à leurs élèves une formation scolaire portant sur les programmes officiels »<sup>284</sup>.

Toujours selon cette *Loi*, toute personne qui souhaite ouvrir une école privée devra soumettre au ministre compétent un dossier de déclaration préalable dont le contenu est fixé par le *Décret n° 98.562 fixant les conditions d'ouverture et de contrôle des établissements d'enseignement privés*<sup>285</sup>. Ce dossier comprend, selon l'article 3 de ce *Décret*, le dossier de l'établissement (disposition des locaux, nombre de classes, nombre d'enseignants, programmes, conditions d'admission, etc.) et le dossier du déclarant

---

<sup>280</sup> *Loi n° 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, *supra* note 278, art. 3

<sup>281</sup> *Ibid.*, art. 4

<sup>282</sup> Mounirou Sy, *supra* note 274 à la p. 335.

<sup>283</sup> *Loi n° 94-82 du 23 décembre 1994 portant statut des établissements d'enseignement privés*, Journal officiel de la République du Sénégal, n° 5619 du 1995-02-04, art. 2.

<sup>284</sup> *Ibid.*, art. 3.

responsable (extrait d'acte de naissance, certificat de nationalité, bulletin no 3 du casier judiciaire datant de moins de trois mois, copie conforme certifiée des diplômes et curriculum vitae, etc.). Le dossier du déclarant responsable devra également comporter des engagements :

- de se conformer strictement à la réglementation officielle sur les établissements d'enseignement privés (cet engagement doit être légalisé);
- de se soumettre à la visite et au contrôle des autorités ayant pouvoir d'inspection et des médecins chargés de l'hygiène scolaire;
- de transmettre chaque année au ministre compétent un rapport de rentrée et de fin d'année sur la situation morale, matérielle et pédagogique du ou des établissements d'enseignement qu'il gère<sup>286</sup>.

La réglementation officielle des établissements d'enseignement privés fait référence aux articles 8 à 10 de la *Loi n° 94-82*. L'article 8 réglemente le choix de personnel enseignant<sup>287</sup>, l'article 9 exige que les bâtiments respectent des normes de sécurité fixées par le *Décret n° 2006-1261 fixant les mesures générales d'hygiène et de sécurité dans les établissements de toute nature*<sup>288</sup> et l'article 10 traite des programmes d'enseignement et prévoit que

[ceux] des établissements privés doivent respecter, lorsque ceux-ci existent, les programmes en vigueur dans l'enseignement public pour les mêmes préparations

---

<sup>285</sup> *Ibid.*, art. 7; *Décret n° 98-562 du 25 juin 1998 portant sur les conditions d'ouverture et de contrôle des établissements d'enseignement privés*, 1998.

<sup>286</sup> *Décret n° 98-562 du 25 juin 1998 portant sur les conditions d'ouverture et de contrôle des établissements d'enseignement privés*, *ibid.*, art. 3.

<sup>287</sup> La *Loi n° 2005-03* modifia la *loi no 94 -82*. Voir *Loi no 2005-03 du 11 janvier 2005 modifiant et complétant les articles 6 et 7 de la loi no 94-82 du 23 décembre 1994 portant statut des établissements d'enseignement privés*, 2005, *Journal officiel de la République du Sénégal n° 6204 du 2005-02-05*. Voir aussi *Décret no 98.563 du 26 juin 1998 fixant les conditions et les titres exigibles des directeurs et du personnel enseignant des établissements privés du cycle fondamental et du cycle secondaire et professionnel*, 1998.

<sup>288</sup> Voir *Décret n° 2006-1261 du 15 novembre 2006 fixant les mesures générales d'hygiène et de sécurité dans les établissements de toute nature*.



et les mêmes classes. Dans le cas contraire, les programmes sont conçus par l'établissement privé. Ils sont déposés auprès de l'autorité compétente.<sup>289</sup>

Au niveau primaire, c'est le *Décret n° 79-1165 portant organisation de l'enseignement élémentaire*<sup>290</sup> qui établit le programme d'enseignement public exhaustif à l'intention des maîtres, la durée de scolarité et l'âge de recrutement.

Les écoles privées peuvent obtenir deux statuts : écoles autorisées ou écoles reconnues. Suite au dépôt auprès de l'administration compétente du dossier de déclaration préalable par le responsable d'une école privée, cette dernière obtiendra le statut d'établissement d'enseignement privé autorisé. En effet, l'article 7 de la *Loi n° 94-82 portant statut des établissements d'enseignement privés* prévoit que « [l]établissement peut fonctionner dès l'accomplissement de cette formalité, dont la preuve est apportée par la production d'un récépissé de dépôt de la déclaration »<sup>291</sup>. Par contre, la fermeture provisoire de tout établissement qui ne se conforme pas aux articles 8 à 10 détaillés ci-dessus peut être prononcée par l'administration provisoire (art. 19), notamment suite à des visites d'inspection sur place (art. 11)<sup>292</sup>.

Cette *Loi* indique également, dans son article 12, que « [l]es établissements d'enseignement privés peuvent faire l'objet d'une reconnaissance par l'État qui leur ouvre le droit à une subvention. Les conditions de délivrance de la reconnaissance et les modalités d'attribution de la subvention sont fixées par décret »<sup>293</sup>. Ainsi, le *Décret n° 98.564 du 26 juin 1998* précise qu'une école privée (de niveau élémentaire, moyen ou secondaire) régulièrement ouverte (autorisée) pourra être reconnue sur demande du responsable de cet établissement et sous certaines conditions énumérées dans l'article

---

<sup>289</sup> *Loi n° 94-82 portant statut des établissements d'enseignement privés*, supra note 283, art. 10.

<sup>290</sup> *Décret n° 79-1165 du 20 décembre 1979 portant organisation de l'Enseignement élémentaire*, 1998.

<sup>291</sup> *Loi n° 94-82 portant statut des établissements d'enseignement privés*, supra note 283, art. 7.

<sup>292</sup> *Ibid.*, art. 11, 19.

<sup>293</sup> *Ibid.*, art. 12.

premier. Par exemple, la reconnaissance dépendra des effectifs par classe, de l'application des programmes officiels ou agréés de l'État et du fonctionnement de l'établissement pendant deux ans conformément aux normes pédagogiques, d'hygiène et de sécurité<sup>294</sup>. La reconnaissance sera accordée suite à des enquêtes administratives par les autorités compétentes<sup>295</sup>.

Certaines écoles franco-arabes privées de niveau élémentaire ont obtenu le statut d'écoles autorisées, de sorte que leurs étudiants peuvent intégrer le secondaire public s'ils réussissent les examens requis. Certains responsables de ces écoles ont de plus demandé le statut d'école reconnue, après s'être conformés pendant deux ans aux normes de fonctionnement, et peuvent ainsi bénéficier de subventions<sup>296</sup>. Ces écoles semblent davantage correspondre aux institutions religieuses reconnues comme moyens d'éducation selon l'article 22 de la *Constitution*, ou encore aux écoles privées autorisées et sous le contrôle de l'État décrites dans l'article 23. Il n'en est pas de même pour les *daaras*. Seulement quelques écoles coraniques ont reçu des financements dans le cadre de projets de modernisation, ce sur quoi nous reviendrons dans le troisième chapitre<sup>297</sup>.

---

<sup>294</sup> Décret n° 98-564 du 26 juin 1998 fixant les conditions de la reconnaissance et les modalités d'attribution des subventions et primes aux examens aux établissements d'enseignement privés, 1998, art. 1.

<sup>295</sup> *Ibid.*, art. 2.

<sup>296</sup> Daun, « Economic decline », *supra* note 40 à la p. 262; Jane E. Farrington, *Arabic language education in contemporary Senegal*, thesis, Faculty of Emory College of Emory University, 2007 à la p. 34.

<sup>297</sup> Certaines écoles coraniques semblent avoir reçu des subventions avant le lancement de projets de modernisation des *daaras*, mais les règles d'attribution de ces subventions restent imprécises. Voir par ex. Iba Der Thiam, « Sénégal : les daaras au Sénégal – rétrospective historique », *Walfadjri* (23 septembre 2010) (« [q]uand j'étais ministre de l'Éducation nationale en 1983, grande fut ma stupeur de découvrir que Cheikh Mourtada Mbacké, pour ses 300 écoles coraniques, employant 500 enseignants et 125 agents de service, recevait une subvention annuelle de 700 000F, contre 550 millions pour les écoles confessionnelles des religions non islamiques, au nombre d'une centaine, à peu près. Ce n'est que récemment que le gouvernement de l'Alternance, après avoir élaboré un Projet de *daara* moderne, projette de décider la reconnaissance de toutes ces institutions, de manière à mettre un terme à l'exclusion qui les frappait, afin d'être en mesure de leur accorder les subventions d'État, qui leur faisaient jusque-là, défaut »).

Aucune loi ne régit l'ouverture ni ne réglemente le contenu de l'enseignement dispensé par les écoles coraniques non formelles. Ainsi, au regard des articles de la *Constitution* du Sénégal, ces écoles semblent être considérées par les autorités administratives comme une « affaire » que règlent et administrent les communautés religieuses et qui peut se développer sans entrave de la part de l'État (art. 24). Elles se retrouvent ainsi dans un espace de non-droit. S'il l'on revient aux obligations de l'acteur étatique discutées dans la sous-section précédente (1.1.2), cette situation nous apparaît problématique, puisque certains parents choisissent ces écoles pour assurer l'unique éducation de leurs enfants. En effet, même si l'État sénégalais exclut ce type d'école de sa *Loi n° 94-82 portant statut des établissements d'enseignement privés* (et leur interdit ainsi le statut d'école privée autorisée ou reconnue), il n'en demeure pas moins qu'elles remplissent, pour certains élèves qui les fréquentent à temps plein, la même fonction que des écoles privées autorisées de niveau préscolaire ou primaire. Pour l'ensemble des autres écoles privées, l'acteur étatique respecte ses obligations internationales en les autorisant, en les régularisant et en offrant des subventions sur une base non discriminatoire.

Pour le moment, retenons que les enfants *talibés* qui fréquentent uniquement les écoles coraniques traditionnelles ne jouissent pas pleinement de leur droit à l'éducation, tel que décrit par les conventions et déclarations internationales. Au sein des *daaras*, les enfants ne développent pas leurs besoins éducatifs fondamentaux, puisque seule la mémorisation du Coran y est enseignée. Tout au plus, ils sauront lire et écrire des versets du livre sacré. Certains chercheurs se demandent même si ce type d'école permet à l'enfant de développer ses potentialités et de diversifier ses compétences afin de s'insérer dans le tissu économique, un des objectifs de l'éducation décrits dans les instruments internationaux. Les seuls choix qui s'offrent aux enfants *talibés* qui ont fréquenté ces établissements islamiques non formels pendant 5-6 ans, voire plus, c'est de créer leur

propre *daara* ou d'opter pour le commerce (souvent informel) ou l'agriculture<sup>298</sup>. Les enfants *talibés* ne sont d'ailleurs pas calculés dans les taux de scolarisation de niveau primaire du Sénégal<sup>299</sup>, puisque l'enseignement dispensé dans ces écoles ne correspond pas au niveau 1 de la CITE (voir explication du lexique).

Ainsi, le débat à savoir si les écoles coraniques traditionnelles constituent des **établissements autres que publics** (autrement dit privés) ou des **établissements scolaires** s'avère pour notre analyse sans conséquences, puisque dans tous les cas, ces écoles ne constituent pas un choix légal au regard du droit international, puisqu'elles ne respectent pas de normes minimales établies par l'État et ne véhiculent pas une éducation de base (répondant aux besoins éducatifs fondamentaux). L'État est en droit et a même l'obligation de limiter la liberté des parents de choisir les écoles coraniques traditionnelles comme unique moyen d'éducation pour leurs enfants, ce qui est une situation très délicate, tout comme l'intervention de l'État en ce qui concerne la pratique de la mendicité forcée, illustrée dans le chapitre préliminaire.

#### 1.1.4 La mesure du droit à l'éducation : l'importance de l'effectivité

Les taux de scolarisation (net et brut)<sup>300</sup> font partie des indicateurs quantitatifs largement utilisés pour rendre compte de la scolarisation primaire universelle. Ils s'avèrent par contre insuffisants pour mesurer le droit à l'éducation, ne considérant pas certaines informations qualitatives primordiales pour la réalisation de ce droit, dont la qualité de

<sup>298</sup> Sy, Ichola et Gueye, *supra* note 8 aux pp. 7, 21.

<sup>299</sup> Comité des droits de l'enfant, *Deuxième rapport périodique du Sénégal (suite)*, *supra* note 166 (« M. LO (Sénégal) dit que les *daaras* étant le plus souvent des établissements privés et informels [on devrait lire non formels] les enfants qui [les fréquentent] ne sont pas pris en compte dans les statistiques » au para. 52). Il n'est pas précisé cependant si les *talibés* qui fréquentent les *daaras modernisés* sont calculés dans les taux de scolarisation. Au regard du Rapport initial soumis au Comité africain des droits et de bien-être de l'enfant, on peut déduire qu'il était prévu de comptabiliser les effectifs des *daaras* participant au projet du trilinguisme et de la formation professionnelle. Voir *Rapport initial*, 1er, 2e, 3e, de suivi du Sénégal, *supra* note 118 à la p. 78.

<sup>300</sup> Voir la définition de ces indicateurs dans le lexique.



l'enseignement reçu<sup>301</sup>. En ce sens, l'application du droit à l'éducation « est aussi une question qualitative reliée au bénéfice réel que les populations concernées retirent de l'éducation de base et des instruments d'alphabétisation »<sup>302</sup>, comme relevé dans le « noyau tangible » du droit à l'éducation.

D'ailleurs, selon Mustapha Mehedi, pour mesurer le droit à l'éducation, on ne « saurait se contenter d'évaluer la disponibilité des structures d'enseignement, les taux de scolarisation, l'égalité des chances entre garçons et filles d'aller à l'école »<sup>303</sup> ou tout autre indicateur quantitatif. Cette proposition a été de plus soutenue par Zacharie Zachariev qui maintient qu'« il est indispensable d'examiner, pour juger de la réalisation du droit à l'éducation, une quantité de facteurs et d'indicateurs non quantifiables comportant des aspects subjectifs »<sup>304</sup>. Ce dernier, ainsi que d'autres experts dans le domaine avaient fait part de ces préoccupations à la fin des années 1990 au CDESC et avaient en conséquence approfondi des exemples d'indicateurs<sup>305</sup>. Par la suite, l'Organisation internationale pour le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement

---

<sup>301</sup> Jean-Marc Bernard, « Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain : quels indicateurs ? » Colloque : Le droit à l'éducation, quelle effectivité au Sud et au Nord, Ouagadougou, 9-12 mars 2004 à la p. 2.

<sup>302</sup> Valérie Liechti et Patrice Meyer Bisch, *Mesurer un droit de l'homme? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, Document de travail 7, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, avril 2003 à la p. 5 [Liechti, *Document de travail 7*].

<sup>303</sup> Mehedi, *Contenu du droit à l'éducation*, *supra* note 199 au para. 40.

<sup>304</sup> Zacharie Zachariev, *Réflexion sur les indicateurs du droit à l'éducation*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/21 (1998) au para. 6.

<sup>305</sup> Voir notamment Isabelle Kempf, *Comment mesurer le droit à l'éducation : les indicateurs et leur utilisation potentielle par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/22 (1998) (elle propose trois catégories d'indicateurs : couverture, qualité de l'enseignement et exclusion/inégalités); Paul Hunt, *Obligations des Etats, indicateurs et critères : le droit à l'éducation*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/11 (1998) (ce document relève un certains nombres de publications de l'UNESCO, du PNUD, de l'OCDE et de l'UNICEF qui traitent des indicateurs du droit à l'éducation au para. 10).

(OIDEI) a réfléchi sur des indicateurs mesurant spécifiquement la dimension liberté du droit à l'éducation<sup>306</sup>.

En fait, l'utilisation de statistiques met l'accent sur l'offre éducative et cela principalement dans son aspect quantitatif<sup>307</sup>. Aux fins de notre mémoire, nous ne nous limiterons pas à l'évaluation de l'offre d'éducation, qui « renvoie aux capacités institutionnelles, aux moyens humains et matériels offerts et à leur répartition quantitative et qualitative sur le territoire national et entre les différents groupes sociaux »<sup>308</sup>, mais analyserons également la demande d'éducation. L'expression « offre d'éducation » concerne à la fois l'éducation formelle et non formelle (système éducatif) et comprend donc les écoles coraniques traditionnelles, bien que celles-ci ne permettent pas de remplir le droit à l'éducation tel que conçu en droit international<sup>309</sup>. Par contre, nous considérons que ces écoles sont exclues de l'« offre scolaire » qui renvoie au système scolaire. De même, en nous basant sur la distinction faite entre le système d'éducation et le système

---

<sup>306</sup> Fernandez et Nordmann, *Vers de nouveaux indicateurs de liberté d'enseignement*, supra note 181 (par exemple : possibilité légale de créer des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, existence d'un enseignement religieux et moral dans l'école publique, en fonction des différentes religions et convictions, financement des établissements autres que ceux publics, en régime de parité avec l'école publique, effectifs de l'enseignement privé en % des effectif totaux à la p. 4).

<sup>307</sup> Valérie Liechti et Patrice Meyer Bisch, *Mesurer un droit de l'homme? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, Document de travail 8, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, janvier 2003 (« [t]outes les publications officielles, tant au niveau national qu'international, ne se réfèrent qu'aux seuls indicateurs issus des statistiques scolaires. Il en est ainsi dans les « Rapports mondiaux sur l'éducation » de l'UNESCO, comme des 18 indicateurs retenus par le « Forum mondial sur l'éducation » de Dakar, en avril 2000 » à la p. 20).

<sup>308</sup> Marie-France Lange et Yacouba Yaro, « l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne », Quatrième Conférence africaine sur la population, UAPS/UEPA, Tunisie, 8-12 décembre 2003 à la p. 2.

<sup>309</sup> *Ibid.* (« [l]e singulier utilisé pour désigner « l'offre » ne doit pas oblitérer le fait qu'il s'agit d'une offre plurielle et diversifiée, aux moyens souvent disparates et aux objectifs parfois divergents, et qui s'adresse soit à des publics non définis, soit spécifiques. Elle peut être d'origine publique, privée (laïque ou confessionnelle), associative ou communautaire, financée et reconnue ou non par les gouvernements » à la p. 2).

scolaire dans notre explication du lexique, nous différencierons la « demande d'éducation » de la « demande scolaire »<sup>310</sup>.

Marie-France Lange et Yacouba Yaro soulignent que les relations entre offre et demande permettent d'identifier les populations exclues, mais surtout de comprendre les raisons de ces exclusions et de repérer les lieux du non-droit à l'éducation<sup>311</sup>. Les taux de scolarisation auraient permis tout au plus de connaître le nombre d'enfants exclus. Pourtant, diverses interactions sont possibles entre l'offre scolaire et la demande d'éducation : refus de scolarisation, acceptation modérée, jusqu'à adhésion complète<sup>312</sup>. Cela permet également de réfléchir à l'inadéquation de l'offre scolaire par rapport à cette demande et par le fait même à la pertinence du système non formel d'éducation pour les populations.

Partant de ce constat, nous avons choisi de considérer des indicateurs du droit à l'éducation qui ne se réduisent pas à un simple exercice d'évaluation du système éducatif (de l'offre), mais qui prennent en compte les attentes des acteurs visés pour une plus grande effectivité de ce droit<sup>313</sup>. Le sens que nous attribuerons à cette effectivité est tiré du tableau de bord dessiné par le groupe de recherche et de pilotage de l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme pour mesurer l'effectivité du droit à l'éducation et appliqué au cas du Burkina Faso. Selon ce groupe, « un droit est effectif

---

<sup>310</sup> *Ibid.* (« [l]e terme qui tend à s'imposer est celui de demande d'éducation parce qu'il prend en compte la demande des populations qui ne se limite pas aux apprentissages techniques, mais qui inclut les savoirs-être et les savoirs se situer, [...] Cette notion permet également de prendre en compte les demandes éducatives non scolaires (écoles non formelles) » à la p. 4). Voir aussi la distinction système scolaire/système éducatif à la p. xxxviii de l'explication du lexique.

<sup>311</sup> *Ibid.* à la p. 5.

<sup>312</sup> *Ibid.* aux pp. 5-6.

<sup>313</sup> Joseph Ki-Zerbo, dir., *La mesure du droit à l'éducation : Tableau de bord de l'Éducation pour tous au Burkina Faso*, Paris, Karthala, 2005 à la p. 24.

lorsque les capacités qui le fondent sont appropriées, observables et vérifiées »<sup>314</sup>. Certains membres de ce groupe de recherche, dont Patrice Meyer-Bisch, ont précisé le sens de l'effectivité comme « la capacité des personnes à s'approprier ce droit (le connaître, le comprendre, s'en savoir partiellement responsable, vouloir l'actionner) et la capacité des institutions à le garantir (acceptabilité, accessibilité, adaptabilité, dotation adéquate) »<sup>315</sup>.

Cette définition, que nous retiendrons de l'effectivité et qui est en lien avec la sociologie du droit<sup>316</sup>, indique un élément clé pour notre analyse : l'appropriation. Pour y parvenir, quatre questions méritent d'être posées sur le système éducatif (une pour chaque capacité du système), mais plus particulièrement sur le système scolaire étant celui qui doit, si approprié, permettre de remplir le droit à l'éducation :

- Est-il acceptable pour les populations, est-on d'accord sur les objectifs de l'éducation?
- Est-il adaptable aux différents besoins et contextes des élèves et des apprenant(e)s?
- Est-il doté, en personnes et en équipements, d'une façon qui correspond aux besoins réels?
- Est-il accessible à la totalité des personnes?<sup>317</sup>

---

<sup>314</sup> *Ibid.* à la p. 27. Voir aussi Liechti, *Document de travail 7*, *supra* note 302 (« [l]a mesure du droit concerne les capacités des individus, *sujets* du droit, mais aussi celle des institutions qui font partie de l'objet du droit » à la p. 14).

<sup>315</sup> Patrice Meyer-Bisch, « Le droit à l'éducation en tant que droit culturel, au sein des droits de l'homme », Colloque : Le droit à l'éducation: quelles effectivités au Sud et au Nord?, Université de Ouagadougou (Burkina Faso), 8-12 mars 2004 à la p. 4; Stefania Gandolfi, Patrice Meyer-Bisch et Victor Topanou, « L'éthique de la coopération internationale et l'effectivité des droits humains », Actes du colloque international et inter-institutionnel, Université de Bergamo, 12-14 mai, 2005 à la p. 65.

<sup>316</sup> Voir André-Jean Arnaud, *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1993 (« c'est surtout avec la sociologie du droit des quinze dernières années que l'attention portée à l'ordre des faits amena à distinguer l'efficacité metajuridique de l'effectivité : tandis que cette dernière concerne le respect de fait des normes, la première renvoie à l'aptitude réelle de celles-ci à réaliser leur but » à la p. 220).

<sup>317</sup> Ki-Zerbo, *supra* note 313 aux pp. 23-24.



Ces quatre capacités correspondent en fait aux caractéristiques interdépendantes et essentielles auxquelles doit répondre l'enseignement sous toutes ses formes, caractéristiques relevées par l'ancienne rapporteuse spéciale Katarina Tomasevski<sup>318</sup> et reprises dans *l'Observation générale 13 du CDESC*. Comme mentionné précédemment, cette observation en fait une obligation spécifique de respecter, protéger et mettre en œuvre le droit à l'éducation en tenant compte des critères de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité<sup>319</sup>.

En ce qui concerne la dotation (disponibilité), les États doivent s'assurer qu'un nombre suffisant d'établissements scolaires est présent sur leur territoire. Cela fait référence à l'obligation des États de permettre la mise en place d'écoles privées conformes aux normes en vigueur, mais également à leur obligation de construire et de financer des écoles publiques afin que l'éducation soit disponible<sup>320</sup>. Ce critère témoigne donc de la diversité des ressources humaines et non humaines<sup>321</sup>. L'accessibilité signifie que « les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs doivent être accessibles à tout un chacun, sans discrimination, à l'intérieur de la juridiction de l'État partie »<sup>322</sup>. Elle peut aussi être géographique ou économique et constitue donc la disponibilité réelle des ressources en fonction des situations diverses des étudiants. En ce sens, il faut tenir compte des obstacles liés aux distances et également des entraves financières à l'éducation<sup>323</sup>.

---

<sup>318</sup> Tomasevski, *Rapport préliminaire*, *supra* note 175 au para. 50.

<sup>319</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, *supra* note 221 au para. 6.

<sup>320</sup> *Ibid.*; Tomasevski, *Primers* no 3, *supra* note 204 à la p. 13.

<sup>321</sup> Ki-Zerbo, *supra* note 313 à la p. 33.

<sup>322</sup> CDESC, *Observation générale n° 13*, *supra* note 221 au para. 6. Rappelons que la non-discrimination doit être mise en œuvre immédiatement par les États et n'est donc pas soumise à une réalisation progressive (art. 2(2) *PIDESC*)

<sup>323</sup> Ki-Zerbo, *supra* note 313 à la p. 35.

« L'acceptabilité et l'adaptabilité du système éducatif [particulièrement scolaire] sont deux capacités qui désignent les rapports entre [ce] système [...] et son milieu »<sup>324</sup>. Pour que l'enseignement soit acceptable, il doit être pertinent, culturellement approprié et de bonne qualité. Ceci se dénote dans la forme et le contenu<sup>325</sup>. Un enseignement acceptable permettra aussi de remplir les buts (ou autrement dit objectifs) de l'éducation et se mesurera en regardant si le processus éducatif est ouvert, interactif et participatif<sup>326</sup>. Mais plus important, l'acceptabilité renvoie à la légitimité démocratique; « [e]lle est l'appropriation de valeurs que les acteur(e)s doivent constamment contrôler et développer »<sup>327</sup>. Finalement, l'adaptabilité signifie l'identification des besoins locaux et la modification du système d'éducation en conséquence pour créer une offre éducative diversifiée<sup>328</sup>. Elle définit l'adéquation entre les objectifs et les résultats, donc l'efficacité du système. Bref,

les programmes scolaires doivent être pleinement adaptés au milieu social, culturel, environnemental et économique de l'enfant ainsi qu'à ses besoins présents et futurs et doivent être conçus en fonction de l'évolution des capacités de l'enfant; les méthodes d'enseignement doivent être adaptées aux différents besoins de chaque catégorie d'enfants<sup>329</sup>.

En général, la majorité des recherches sur l'éducation se concentre sur les critères de dotation et d'accessibilité au détriment de ceux de l'acceptabilité et d'adaptabilité qui

---

<sup>324</sup> Liechti, *Document de travail 7*, *supra* note 302 à la p. 51.

<sup>325</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, *supra* note 221 au para. 6

<sup>326</sup> K. Beeckman, « Measuring the implementation of the right to education: Educational versus human rights indicators » (2004) 12 Int'l J. Child. Rts. 71 à la p. 72 (cette auteure suggère également de se baser sur « le système des 4 A » élaboré par Katarina Tomasevski pour mesurer le droit à l'éducation).

<sup>327</sup> Ki-Zerbo, *supra* note 313 à la p. 29.

<sup>328</sup> CDESC, *Observation générale n° 13*, *supra* note 221 au para. 6

<sup>329</sup> Comité des droits de l'enfant, *Observation générale no 1 : Les buts de l'éducation (art. 29, par. 1)*, Doc. off. CES NU, 2001, Doc. NU CRC/GC/2001/1 au para. 9.



sujets du droit (et non les bénéficiaires), et l'adaptabilité à leurs besoins, à leurs droits, à leur insertion socioculturelle, l'adaptabilité au service de leurs liens<sup>332</sup>.

Dans leur recherche sur le cas du Burkina Faso, le groupe de travail de l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme a déterminé que cette approche basée sur les quatre capacités des systèmes éducatifs qui lient à la fois celles des individus et celles des institutions était une excellente façon d'organiser un ensemble d'indicateurs qui mesurent l'effectivité du droit à l'éducation. Ils ont d'abord énuméré des **valeurs** qui correspondent aux différentes dimensions des **capacités** pour ensuite les relier à des **indicateurs**. Puisque notre mémoire observera si la non réalisation du droit à l'éducation des *talibés* peut s'expliquer par l'ineffectivité de ce droit au Sénégal, notamment en analysant la légitimité de la pratique sociale de l'éducation coranique pour les communautés, nous retiendrons uniquement les indicateurs jugés pertinents. Ceux-ci permettront d'analyser les différentes interactions entre l'offre scolaire et la demande d'éducation qui donnent lieu à des refus de scolarisation ou à une acceptation modérée du système scolaire et surtout de comprendre le choix des écoles coraniques comme moyens d'éducation. Nous avons même parfois proposé nos propres indicateurs, plus adaptés au cas du Sénégal (voir APPENDICE B pour le tableau complet d'indicateurs suggérés par l'Institut interdisciplinaire des droits de l'homme).

---

<sup>332</sup> Valérie Liechti et Patrice Meyer Bisch, *Mesurer un droit de l'homme? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, Document de travail 9, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, août 2003 à la p. 6.



Tableau 1.3 Indicateurs retenus pour mesurer l'effectivité du droit à l'éducation<sup>333</sup>

Capacités	Valeurs	Indicateurs
Dotation adéquate	Ressources humaines	a) Pourcentage d'enseignants répartis selon leur formation b) Pourcentage d'enseignants qui sont des contractuels c) Ratio élèves/enseignant
	Ressources non humaines : (Ressources financières et infrastructures)	a) Nombre de classes ou d'écoles pour chaque niveau d'enseignement b) Pourcentage de classes multigrades ou double flux (CDF) c) Pourcentage de classes ayant l'équipement nécessaire d) Degré de couverture des financements attendus
Accessibilité	Non-discrimination sociale et culturelle	a) Taux de parité (TBS filles/TBS garçons)
	Non-discrimination spatiale	a) Pourcentage de la population scolarisable qui se trouve à moins de 30 min d'une école b) Pourcentage d'écoles en milieu rural/urbain
	Non-discrimination économique	a) Part du coût moyen de scolarisation dans les revenus du ménage
Acceptabilité	Appropriation du droit (définition des valeurs et objectifs, clarté et respect des règles institutionnelles eu égard au droit à l'éducation)	a) Est-ce que le droit à l'éducation de base est inscrit dans la <i>Constitution</i> ? b) Est-ce que le droit à l'éducation de base est intégré dans les bases légales du système éducatif dans ses différentes composantes? c) Est-ce que le droit dans ses différentes composantes est pris en compte dans le PDEF?
	Participation à la définition et à la mise en œuvre des politiques	a) Part du financement sur ressources propres de l'État pour l'éducation de base dans le PIB b) Existence ou non de structures de concertation et de coordination des acteurs? c) Est-ce que le suivi et la mise en œuvre du programme d'éducation font intervenir les différents acteurs?
	Exercice des libertés dans la diversité (liberté de choix des établissements (langue et religion), pertinence, ouverture et équilibre des programmes	a) Expansion du préscolaire b) Introduction des langues nationales et de l'enseignement religieux c) Approfondissement de l'enseignement de l'arabe d) Développement du franco-arabe e) Mise en place de « <i>daaras</i> modernes »

<sup>333</sup> Ki-Zerbo, *supra* note 313 aux pp. 39 à 46.

<b>Adaptabilité</b>	Engagement des acteur(e)s (Capacité d'utilisation des crédits alloués)	a) Taux d'engagement des financements obtenus dans le cadre du PDEF
	Connaissance des résultats (efficacité interne et externe, évolution, résultats)	a) Proportion d'enfants d'âge scolaire non scolarisés b) Taux d'abandon par année d'études c) Taux de redoublement par année d'études d) Taux d'achèvement du cycle primaire e) Dynamique taux brut de scolarisation versus taux net de scolarisation f) Degré des connaissances de base

## 1.2 Cadre théorique : le pluralisme juridique

Actuellement, poursuivre un enseignement coranique est pour plusieurs Sénégalais de religion musulmane une pratique courante. Ceci explique la relation entre l'offre des *daaras* et la demande d'éducation. Cette offre diffère de l'offre scolaire qui est fondée sur des principes du droit à l'éducation, dont l'importance pour tout enfant de remplir ses besoins éducatifs fondamentaux. Il ne fait aucun doute que nous sommes en présence d'un conflit de normes qui entraîne le refus de scolarisation ou l'acceptation modérée du système éducatif formel sénégalais. Peut-on pour autant affirmer que cette situation peut être qualifiée de pluralisme juridique ou normatif?

Selon le professeur Boaventura de Sousa Santos, dont les écrits et travaux en sociologie du droit serviront de cadre théorique pour ce mémoire, « au lieu d'être gouvernées par un unique ordre juridique, les sociétés modernes sont dirigées par une pluralité d'ordres juridiques, interconnectés et distribués, socialement, de différentes façons. Ce qui suscite la question du pluralisme juridique »<sup>334</sup>. Bien que cette notion de pluralisme juridique soit employée dans des milieux académiques différents, un problème conceptuel fondamental réside toujours au cœur de cette notion, soit l'impossibilité de

---

<sup>334</sup> Boaventura De Sousa Santos, *Vers un Nouveau Sens Commun juridique : Droit, science et politique dans la transition paradigmatique*, Paris, L.G.D.J., 2004 à la p. 146.

définir ce qu'on entend par le droit<sup>335</sup>. Ainsi, Merry s'interroge : « *Where do we stop speaking of law and find ourselves simply describing social life* »<sup>336</sup>.

Pour Santos, qui préfère la terminologie de pluralité d'ordres juridiques à celle de pluralisme juridique<sup>337</sup>, il faut opter pour une conception large du droit. Tel que l'avance Maria Paula Meneses, qui s'est également basée sur la conception du pluralisme juridique de Santos, mais pour analyser le cas du Mozambique,

*The notion of 'law' should not be limited to state, international and transnational law, but should be used to refer to all those objectified cognitive and normative conceptions for which validity for a certain social transformation is authoritatively asserted. Law becomes manifest in many forms, and is comprised of a variety of social phenomena. When a society provides more than one viable source of law or legal order, legal pluralism is present (Santos : 1977)<sup>338</sup>. Constellations of legal pluralism may include legal systems, unnamed laws and religious laws<sup>339</sup>.*

À la question, « pourquoi [d]es formes d'ordonnement social complémentaires ou rivales devraient-elles être désignées comme droit et non pas, plutôt, comme "système de règles", "gouvernement privé", etc. »? Santos répond : « pourquoi pas? »<sup>340</sup>. Il compare ainsi le droit avec la médecine en demandant « pourquoi la notion de médecine devrait-elle être réservée au premier type de médecine, la seule reconnue comme telle par le système sanitaire national? »<sup>341</sup>

---

<sup>335</sup> Voir Tamanaha Brian Z, « Understanding Legal Pluralism: Past to Present, Local to Global » (2008) 30: 375 Sydney L. Rev. à la p. 376 (l'auteur introduit le débat et présente la position de certains auteurs clés dans le domaine du pluralisme juridique, notamment Griffiths, Merry, Falk Moore, etc.)

<sup>336</sup> Sally Engle Merry, « Legal pluralism » (1988) 22:5 Law & Soc'y Rev. 869 à la p. 878.

<sup>337</sup> Santos, *Vers un Nouveau Sens Commun juridique*, supra note 334 à la p. 147.

<sup>338</sup> Boaventura de Sousa Santos, « The law of the Oppressed : the Construction and Reproduction of Legality in Pasargada » (1977) 12 :1 Law and Society 5.

<sup>339</sup> Maria Paula Meneses, *Pluralism, Law and Citizenship in Mozambique : Mapping the complexity*, CES, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2007 à la p. 4.

<sup>340</sup> Santos, *Vers un Nouveau Sens Commun juridique*, supra note 334 à la p. 148.

<sup>341</sup> *Ibid.* aux pp. 148-149.

Retenons cependant que le débat conceptuel sur la notion de droit qui pour certains ne devrait pas être trop élargie au risque de rendre non concret le concept de pluralisme juridique<sup>342</sup>, mérite d'être dépassé. D'ailleurs, selon Merry, définir le droit ou les coutumes a beaucoup moins de valeur que de situer ces concepts en fonction des relations qu'ils entretiennent et des contextes historiques<sup>343</sup>. Paul Schiff Berman va même jusqu'à prétendre que le pluralisme juridique libère les chercheurs de la nécessité de définir le droit. Ils n'ont pas à s'attarder sur le fait de savoir si le droit international est réellement du droit ou si les ordres juridiques<sup>344</sup> non étatiques renferment en fait des normes sociales<sup>345</sup>. Il rappelle que si une norme se voit appropriée par les populations, elle sera parfois plus contraignante qu'une norme sanctionnée par l'État<sup>346</sup>. Il faut donc dépasser l'idée que tous les ordres juridiques prennent leur source dans le droit étatique et analyser la façon dont différents groupes sociaux perçoivent les autres ordres normatifs. Enfin, cet auteur rappelle que si des normes officielles sont contraires aux normes coutumières ou des communautés, il y a peu de chances qu'elles soient effectivement imposées<sup>347</sup>, ce qui correspond à notre analyse des lois encadrant la pratique de la mendicité par exemple. Nous suivrons donc la recommandation de ce chercheur qui conclut que :

*[i]n any event, the important point is that scholars studying the global legal scene need not rehash long and ultimately fruitless debates (both in philosophy*

---

<sup>342</sup> Voir par ex. Tamanaha, *supra* note 335 (« [w]hen understood in these terms, just about every form of norm governed social interaction is law. Hence, we are swimming—or drowning—in legal pluralism » à la p. 393).

<sup>343</sup> Merry, « Legal pluralism », *supra* note 336 à la p. 889.

<sup>344</sup> Les termes ordres juridiques et ordres normatifs seront utilisés comme synonymes. Il s'agit d'un « cadre pour la formation, l'exécution et la décision de règles ou de principes qui peuvent être acceptés comme droit par la société », voir Arnaud, *Dictionnaire*, *supra* note 316 à la p. 415. De même, nous n'opérerons pas de distinction entre pluralisme juridique et pluralisme normatif.

<sup>345</sup> Paul Schiff Berman, « Global Legal Pluralism » (2007) 80 S. Cal. L. Rev. 1155 à la p. 1173 ([l]es normes sociales sont « définies comme les règles ou normes qui indiquent les comportements acceptables et qui sont produites par la coutume, les affiliations organisationnelles ou la conscience individuelle »).

<sup>346</sup> *Ibid.* à la p. 1177.

<sup>347</sup> *Ibid.* à la p. 1178.



*and anthropology) about what constitutes law and can instead take a non-essentialist position: treating as law that which people view as law. This formulation turns the what-is-law question into a descriptive inquiry concerning which social norms are recognized as authoritative sources of obligation and by whom*<sup>348</sup>.

Nous ne souhaitons donc pas débattre de l'origine de la prescription d'envoyer son enfant à l'école coranique au Sénégal. Provient-elle du droit musulman (Charia), du droit coutumier ou est-elle tout simplement une norme sociale? Il est fort probable qu'elle soit les trois à la fois ou encore un mélange des trois<sup>349</sup>. Lorsque les Français ont entrepris une compilation des coutumes au Sénégal, en 1939, ils ont relevé, notamment chez les Wolofs musulmans, que lors du décès du père, la puissance paternelle était assurée par un tuteur, souvent un marabout ou une personne honorablement connue. « [C]e tuteur [devait] entretenir l'enfant [...] Il [était] chargé de son éducation; il [devait] lui apprendre une profession et lui faire enseigner le [Coran] »<sup>350</sup>. Ces coutumes reconnues sont devenues le droit coutumier sénégalais à l'époque coloniale. Cependant, comme le remarque Santos, cela n'implique pas automatiquement une reconnaissance continue de ce droit, ce qui dépend davantage des objectifs politiques de l'État<sup>351</sup>. De plus, l'apprentissage et l'éducation coranique ont été de pair avec l'expansion de la religion musulmane. Il y a d'ailleurs de fortes recommandations dans la tradition islamique en ce

---

<sup>348</sup> *Ibid.*

<sup>349</sup> Voir Tamanaha, *supra* note 335 (l'auteur affirme qu'il existe cinq catégories d'ordres normatifs en dehors de l'ordre officiel : *customary/cultural, religious/cultural, economic/capitalist, functional, and community/cultural*. « Customary normative system include shared social rules and customs, as well a social institutions and mechanisms, from reciprocity, to dispute resolution tribunals, to councils of traditional leader » à la p. 397. « Religious normative systems are in some societies an aspect of and inseparable from customary normative systems, and both can be considered aspects of culture (hence they share the term "cultural") » à la p. 398).

<sup>350</sup> Comité d'études historiques et scientifiques de l'A.O.F., *Coutumiers Juridiques de l'Afrique Occidentale Française, Tome 1 : Sénégal*, Paris, Librairie Larose, 1939 à la p. 172.

<sup>351</sup> Boaventura de Sousa Santos, « From Customary law to popular justice » (1984) 28 *Journal of African Law* 90 à la p. 94.

qui concerne l'étude du Coran, alors que le prophète Mohamed aurait dit : « *The ink of the scholar is more holy than the blood of the martyr* »<sup>352</sup>.

En résumé, la demande d'éducation coranique au Sénégal trouve son origine dans un ordre normatif non étatique qui a pris racine dans la culture, les coutumes et la religion et qui a assez de pouvoir pour réguler la conduite des personnes<sup>353</sup>. Nous verrons par la suite que cet ordre normatif fait partie de l'espace juridique local auquel s'intéresse Santos dans le cadre de sa vision de la pluralité d'ordres juridiques.

### 1.2.1 Le pluralisme juridique classique vs contemporain et l'analyse postmoderne du droit

Selon Merry, le pluralisme juridique s'est d'abord rapproché de l'anthropologie du droit pour ensuite être étudié par la sociologie. Les premiers auteurs qui se sont penchés sur cette pluralité d'ordres normatifs se sont davantage attardés au contexte de la colonisation. Ils ont donc analysé le rapport de force inégal entre les nations impérialistes et celles colonisées qui se sont vues imposer un système juridique différent de leur système traditionnel<sup>354</sup>. Ces auteurs sont jugés comme appartenant au courant classique du pluralisme juridique qui dans les années 1960 percevait les ordres normatifs comme des entités autonomes et parallèles<sup>355</sup>. À la fin des années 1980, le courant contemporain, sociologique, du pluralisme juridique est apparu<sup>356</sup>. Les chercheurs ont alors complexifié

---

<sup>352</sup> Easton et Peach, *supra* note 9 aux pp. 5-6.

<sup>353</sup> International Council on Human Rights Policy, « When legal world overlap: human rights, State and Non-State law » (2009), en ligne : ICHRP <[http://www.ichrp.org/files/reports/50/135\\_report\\_en.pdf](http://www.ichrp.org/files/reports/50/135_report_en.pdf)> (« [l]egal orders' may be understood as the norms, rules and institutions formed by a society or group of people to ensure social stability. They usually describe what is right and how to act, and what is wrong and how not to act; and the remedies for and consequences of such actions » à la p. 2) [ICHRP, « When legal world overlap »].

<sup>354</sup> Voir Merry, « Legal pluralism », *supra* note 336 à la p. 879.

<sup>355</sup> Voir *ibid.* Voir aussi Tamanaha, *supra* note 335 (« [t]he label legal pluralism referred primarily to the incorporation or the recognition of customary law norms or institutions with state law, or the independent coexistence of indigenous norms and institutions alongside state law » à la p. 390).

<sup>356</sup> Tamanaha, *ibid.* à la p. 390.

l'analyse de l'interaction entre les différents ordres normatifs. Ils ont mis plus d'importance sur la dialectique entre ces ordres et sur leur interconnectivité. Selon Merry, Boaventura de Sousa Santos ferait partie des chercheurs associés à ce nouveau courant et qui se sont intéressés aux sociétés postcoloniales et ainsi aux sociétés capitalistes modernes<sup>357</sup>.

De son côté, Santos affirme que nous sommes récemment entrés dans une troisième période, celle de la pluralité juridique postmoderne.

Ce qui distingue cette période des deux précédentes, c'est que, tandis qu'auparavant le débat concernait les ordres juridiques infra étatiques, locaux, coexistant dans le même espace-temps national, maintenant il concerne les ordres juridiques transnationaux, supra étatiques, coexistant, dans le système mondial, tant avec l'État qu'avec les ordres juridiques infra étatiques<sup>358</sup>.

Déjà en 1987, Santos affirmait qu'il fallait tendre vers une conception postmoderne du droit. Dans son texte, *Droit : une carte de la lecture déformée, pour une conception postmoderne du droit*, il utilise la métaphore de la cartographie pour décrire le droit. « En effet, on peut comparer les lois à des cartes : le droit écrit étant la « carte cartographique » et le droit coutumier, informel, la carte mentale »<sup>359</sup>. Selon Santos, les cartes, tout comme le droit, déforment inévitablement la réalité pour remplir leurs fonctions. Ceci se fait à travers trois procédés déterminés : l'échelle, la projection et la symbolisation. Santos rappelle que la conception moderne du droit est basée sur la prémisse que le droit opère à une échelle unique. Les recherches initiales sur la pluralité juridique ont permis d'établir d'autres formes d'ordres juridiques au niveau local. « Plus

---

<sup>357</sup> Voir Merry, « Legal pluralism », *supra* note 336 à la p. 874. Pourtant ce dernier affirme que le concept de pluralisme juridique est apparu au tournant du XXe siècle, « dans la philosophie juridique antipositiviste européenne en tant que réaction contre la réduction du droit au droit étatique réalisé par la codification et développé par le positivisme juridique », mais aussi dans la sociologie juridique, voir Santos, *Vers un Nouveau Sens Commun Juridique*, *supra* note 334 à la p. 147.

<sup>358</sup> Santos, *Vers un Nouveau Sens Commun Juridique*, *ibid.* à la p. 149.

récemment encore, les recherches sur les relations économiques internationales ont relevé une nouvelle *lex mercatoria*, un espace juridique international où opèrent plusieurs types d'agents économiques et qui est régulé par de nouvelles normes internationales »<sup>360</sup>. Il y aurait donc trois espaces juridiques différents : local, national et transnational<sup>361</sup>. Les ordres normatifs associés à ces trois espaces peuvent réguler les mêmes activités sociales sans utiliser la même échelle.

Le droit local est une légalité à grande échelle. Le droit national officiel est une légalité à moyenne échelle. Le droit mondial est une légalité à petite échelle. Cette conception a de vastes implications. D'abord, étant donné que l'échelle crée le phénomène, les différentes formes de droit créent des objets juridiques différents à partir d'un même objet social. Ces formes de droit utilisent des critères différents pour déterminer les détails significatifs et les caractéristiques pertinentes de l'activité à réguler. Elles établissent des réseaux différents de faits. Bref, elles créent des réalités juridiques différentes<sup>362</sup>.

Santos terminait ce texte en affirmant que le premier concept clé de la vision postmoderne du droit est le pluralisme juridique. Pas celui qui réfère au courant anthropologique, mais bien « *the conception of different legal spaces superimposed, interpenetrated, and mixed in our minds as much as in our actions, in occasions of qualitative leaps or sweeping crises in our life trajectories as well as in the dull routine of eventless everyday life* »<sup>363</sup>. Le concept d'interlégalité, c'est-à-dire le croisement des ordres normatifs, constitue le deuxième concept clé de cette vision<sup>364</sup>.

<sup>359</sup> Boaventura de Sousa Santos, « Droit: une carte de lecture déformée pour une conception postmoderne du droit » (1988) 10 Droit et société 379 à la p. 383.

<sup>360</sup> *Ibid.* aux pp. 389-390.

<sup>361</sup> L'espace transnational sera synonyme d'espace mondial et d'espace international, puisque ces trois termes sont employés par Santos pour faire référence aux ordres juridiques supra étatiques.

<sup>362</sup> Santos, « Droit: une carte de lecture déformée », *supra* note 359 à la p. 390.

<sup>363</sup> Boaventura de Sousa Santos, « Law: a Map of Misreading. Towards a Postmodern conception of Law » (1987) 14: 3 J. L. & Soc'y 279 aux pp. 297-298.

<sup>364</sup> Santos, « Droit: une carte de lecture déformée », *supra* note 359 à la p. 403 (Ille troisième concept est la création d'un nouveau sens commun juridique pluraliste auquel la cartographie symbolique du droit a contribué en utilisant des objets bien connus de tous, voir p. 404). Ce sens commun est



### 1.2.2 Grille d'analyse de Boaventura de Sousa Santos

Comme mentionné dans la sous-section précédente, les travaux de Santos permettent de mettre en lumière, selon le niveau d'observation (local, national et mondial), différentes réalités juridiques associées à un même objet social, ce qui s'avère pertinent pour notre mémoire. Concrètement, pour notre analyse, cela signifie qu'au Sénégal les organisations internationales, notamment onusiennes (niveau transnational), l'État sénégalais (niveau national) et les communautés et chefs religieux locaux (niveau local) ont tous développé des ordres juridiques (parfois différents) relatifs à l'éducation des enfants<sup>365</sup>. Nous pouvons en déduire que ceux faisant partie de l'espace local, dont l'échelle est plus grande, sont plus détaillés et certainement plus proches de la vie quotidienne des populations en se référant à la métaphore de la carte. Non seulement des conflits peuvent survenir entre les différents ordres normatifs, mais également des croisements (interlégalité). Ce sont ces croisements d'ordres normatifs qui créent des *réseaux d'ordres normatifs hybrides* [*legal hybrids*] dans lesquels les différents ordres, même parfois contradictoires, se sont mélangés afin de donner une nouvelle signification normative à un même phénomène social<sup>366</sup>. Lorsque deux ordres normatifs se croisent ou entrent en conflit, les capacités de ces ordres sont exposées et le plus fort dominera sans

---

approfondi dans *Towards a New legal Common Sense* (1995), livre dans lequel Santos a affirmé que la modernité occidentale traverse une crise, puisqu'elle n'a pas permis d'atteindre l'émancipation sociale. Ce paradigme de modernité a réduit le droit aux prérogatives étatiques et l'a rendu scientifique, notamment au regard de la théorie pure du droit de Kelsen ou tout simplement du positivisme juridique. Pour sortir de cette crise, Santos évoque trois métaphores qui permettraient de définir un nouveau paradigme : la frontière, le baroque et le Sud. Toutes trois font partie d'une utopie qui vise un monde meilleur, plus émancipateur, auquel l'humanité a droit.

<sup>365</sup> Nous avons classé différents acteurs en fonction de l'espace juridique le plus couramment soulevé à leur égard. Nous sommes toutefois consciente que certains acteurs, par exemple les chefs religieux, peuvent devenir des acteurs au niveau national et même mondial.

<sup>366</sup> Nous n'avons pas trouvé de traduction officielle du terme « *legal hybrids* », mais l'avons traduit par « réseaux d'ordres normatifs hybrides ». Voir aussi Boaventura de Sousa Santos, « The heterogeneous State and Legal Pluralism in Mozambique » (2006) 40: 1 *Law & Soc'y Rev.* 39 [Santos: « Mozambique »] (« *legal hybrids, that is, legal entities or phenomena that mix different and often contradictory legal orders or cultures, giving rise to new forms of legal meaning and action* » à la p. 46). Voir aussi Schiff Berman, *supra* note 345 à la p. 1159.

doute le réseau hybride. Néanmoins, ces réseaux résulteront souvent de compromis politiques<sup>367</sup>.

Dans son texte, *The Heterogeneous State and Legal Pluralism in Mozambique*, Santos applique ce concept d'*hybridation entre les ordres normatifs* [*legal hybridization*]<sup>368</sup> aux tribunaux coutumiers toujours en place [*community courts*], qu'il qualifie d'institutions hybrides. Pour notre part, c'est l'hybridation de l'ensemble du « système d'éducation »<sup>369</sup> qui sera étudiée. Ceci comprendra en premier lieu les ordres normatifs qui encadrent le système, mais aussi les politiques et finalement les institutions, particulièrement les écoles. Santos propose quatre variables qui nous permettront de qualifier les différents ordres juridiques tout au long de notre analyse. L'officiel fait référence au droit étatique reconnu, alors que le non officiel est associé aux autres ordres normatifs. De même, le formel correspond au droit écrit, établi selon des procédures précises contrairement au non formel. Les qualificatifs traditionnel et moderne sont associés à l'histoire et à la durée de vie d'un ordre normatif. Ces précédentes variables s'avèrent déjà significatives uniquement par l'emploi du terme « école coranique traditionnelle non formelle » dans notre mémoire. Enfin, on parlera de pluralisme multiculturel, lorsque les ordres normatifs seront culturellement différents. *A contrario*, on parlera de culture unique.

Santos a de plus développé les concepts de globalisation (vs localisation) et de modernisation des chefs traditionnels, qui nous seront utiles pour notre mémoire. Concernant l'espace juridique transnational, notons d'abord que selon Santos, « depuis le 15<sup>e</sup> siècle, l'Afrique a été sujette à plusieurs formes de globalisations [...] incluant le colonialisme, l'esclavage, l'impérialisme, le néocolonialisme et les ajustements

---

<sup>367</sup> Santos: « Mozambique », *ibid.* à la p. 48.

<sup>368</sup> Nous n'avons pas trouvé de traduction officielle du terme « legal hybridization », mais l'avons traduit nous-même par « hybridation entre les ordres normatifs ».

<sup>369</sup> Voir définition dans le lexique.

structurels »<sup>370</sup>. En fait, pour cet auteur, il est important de parler non pas de la globalisation, mais des globalisations et de tenir compte dans la définition de ce terme non pas seulement de l'aspect économique, mais aussi des aspects sociaux et culturels. Ainsi, il définit le terme de globalisation comme : « le processus par lequel une condition ou une entité locale donnée réussit à étendre sa portée à travers le globe et, se faisant, développe la capacité à désigner comme locale une condition ou une entité rivale »<sup>371</sup>. Notons que les globalisations provoquent parfois un retour aux valeurs communautaires et une exacerbation de l'identité ethnique<sup>372</sup>. Selon Santos, le seul modèle capitaliste qui a pu devenir global et être exporté est la version américaine du capitalisme libéral, alors que les autres systèmes se sont localisés<sup>373</sup>. Dans sa nouvelle forme, ce modèle est maintenant connu comme le néolibéralisme et est imposé par les institutions financières internationales qui se fondent sur les principes libéraux<sup>374</sup>.

Ce modèle macro nous permettra d'étudier d'abord l'impact de la colonisation française au Sénégal, ainsi que le système d'éducation hybride qui a résulté de ce mouvement de globalisation. Dans les sociétés coloniales, deux ordres normatifs interagissaient : le droit indigène d'un côté et le droit européen de l'autre<sup>375</sup>. Les colonisateurs ont tenté de codifier le droit coutumier ou religieux, mais cela se limitait souvent au droit de la famille ou à des cas uniques régis par le droit religieux ou

---

<sup>370</sup> Santos: « Mozambique », *supra* note 366 à la p. 42.

<sup>371</sup> Boaventura de Sousa Santos, « Vers une conception multiculturelle des droits de l'homme » (1997) 35 Dr. Et Soc. 79 à la p. 82; Boaventura de Sousa Santos, « Oppositional Postmodernism and Globalizations » (1998) 23:1 Law & Social Inquiry 121 à la p. 135

<sup>372</sup> Boaventura de Sousa, Santos, « Globalizations » (2006) 23 Theory, Culture & Society 393 à la p. 393.

<sup>373</sup> Roger Dale et Susan Robertson, « Interview with Boaventura de Sousa Santos » (2004) 2:2 Globalisation, Societies and Education 147 à la p. 149.

<sup>374</sup> *Ibid.* à la p. 151.

<sup>375</sup> Voir toutefois Meneses, *supra* note 339 (« the colonial state came to symbolize the imposition of a monocultural legal framework, upon a region where legal plurality was a broader reality, that cannot be fully acknowledged if one remains anchored to the colonial classification that divided the legal structure between modern law and the customary or traditional law » à la p. 3).

indigène<sup>376</sup>. Pour être incorporé au droit étatique, le droit coutumier ne devait pas être contradictoire à une loi écrite ou encore contrer les principes de justice naturelle, d'équité et de bonne conscience<sup>377</sup>.

Lorsque les États devinrent indépendants, ils ont dû réfléchir à des moyens de conserver leur héritage culturel, c'est-à-dire leur droit coutumier et leurs institutions, tout en rédigeant un nouveau droit moderne ou étatique<sup>378</sup>. Au Sénégal, lors des réformes juridiques qui ont accompagné l'indépendance, les différentes commissions de codification des droits ont soulevé la coutume. Cependant, « au fur et à mesure de l'avancement des travaux de réforme, une vérité s'est imposée : le respect que l'on croyait dû à la coutume, donc aux traditions, s'est révélé souvent bien mince et parfois inexistant. C'est à peine si le droit de la famille en tient compte »<sup>379</sup>. Penda Mbow rappelle que la codification du droit de la famille a débuté en 1961 et que la commission chargée de ce travail s'est attardée à l'unification des lois relevant de la coutume indigène, de la loi musulmane (Charia) et du Code napoléonien<sup>380</sup>. Le *Code de la famille* fut présenté au public en 1972 et l'opposition des leaders religieux se fit aussitôt ressentir. Le *calife* général des mourides a alors récusé le *Code*, interdisant qu'il s'applique sur tout le territoire de Touba, où seule la loi de Dieu peut être appliquée<sup>381</sup>. De nombreux parallèles peuvent ici être établis avec la codification de la normativité associée à l'éducation et c'est ce que nous analyserons dans le deuxième chapitre de ce mémoire. Le concept de globalisations nous permettra également de décrire, dans ce chapitre, l'influence des organisations financières internationales, notamment la Banque

---

<sup>376</sup> Tamanaha, *supra* note 335 à la p. 383.

<sup>377</sup> Voir Merry, « Legal pluralism », *supra* note 336 à la p. 870.

<sup>378</sup> David Pimentel, « Legal Pluralism in Post-colonial Africa: Linking Statutory and Customary Adjudication in Mozambique » (2001) 13 Yale Human Rts. & Dev. L. J. 1 à la p. 3.

<sup>379</sup> Keba M'baye, « L'expérience sénégalaise de la réforme du droit » (1970) 22:1 Revue internationale de droit comparé 35 à la p. 38.

<sup>380</sup> Penda Mbow, « Contexte de la réforme du Code de la famille au Sénégal » (2010) 59 Droits et culture 87 à la p. 89.



mondiale et le FMI, dans la mise en place d'un nouveau système d'éducation dans les années 1980-1990. D'une part, les politiques d'ajustement structurel ont un impact notable et d'autre part, le Mouvement Éducation pour tous (EPT), dans les années 90, a changé les priorités nationales.

Finalement, Santos s'est concentré sur la réémergence des chefs traditionnels et surtout sur la modernisation de leur rôle. Le concept de chef traditionnel peut faire référence à différents leaders, mais il ne fait aucun doute qu'au Sénégal, il est synonyme, entre autres, de chef religieux<sup>382</sup>. Pour plusieurs auteurs, la légitimité qu'ont aujourd'hui les chefs traditionnels est grandement due à l'autorité qu'on leur a reconnue avant la colonisation, mais également tout au long de cette période<sup>383</sup>. Il ne faut pas sous-estimer le pouvoir d'influence que possèdent ces leaders dans l'espace juridique local. Ceci peut expliquer le fait qu'il n'est pas rare encore aujourd'hui que l'appareil étatique fasse appel à ces chefs pour résoudre des problèmes qu'il ne peut régler par lui-même<sup>384</sup>. Il en est de même au Sénégal. Comme le soulève Tamanaha, le droit étatique condamne parfois certaines normes ou institutions coutumières ou religieuses, sans que cela soit accompagné d'actions concrètes, ce qui peut s'expliquer par un manque de pouvoir de l'appareil étatique<sup>385</sup>.

<sup>381</sup> *Ibid.* à la p. 91.

<sup>382</sup> Carolyne Logan, « Selected chiefs, elected councillors and hybrid democrats : popular perspectives on the co-existence of democracy and traditional authority » (2009) 47:1 J. of Modern African Studies 101 ( « [d]espite the many ways in which the institutions have evolved over the years, for the most part, people know who we mean when we refer to their 'traditional leaders'. They generally occupy their posts by virtue of some sort of hereditary (albeit often contested) claim to selection rather than through elections. But more importantly, they are recognised as having connections to their society's cultural and historic roots in ways that official government figures do not » à la p. 104).

<sup>383</sup> Voir Jacques Frémont, « Legal pluralism, customary law and human rights in Francophone African countries » (2009) 40 VUWLR 149 à la p. 155. Voir aussi Pimentel, *supra* note 378 à la p. 16.

<sup>384</sup> Santos: « Mozambique », *supra* note 366 à la p. 67.

<sup>385</sup> Tamanaha, *supra* note 335 à la p. 404.

### 1.2.3 Application de la grille d'analyse au contexte des droits de l'homme

Parce que les droits de l'homme sont considérés comme universels, ils peuvent se rapprocher d'une globalisation par le haut. Pour Santos, il ne fait aucun doute que des présuppositions occidentales soutiennent la vision actuelle des droits de l'homme<sup>386</sup>. Celui-ci s'est donc demandé « comment les droits [de l'homme] peuvent-ils à la fois relever d'une politique culturelle et globale » ou encore constituer une forme de globalisation par le bas<sup>387</sup>? La réponse réside dans une approche multiculturelle. En effet, « le multiculturalisme est une condition préalable pour une relation équilibrée où viendrait se renforcer mutuellement une compétence globale et une légitimité locale, qui sont les deux attributs d'une politique anti hégémonique des droits [de l'homme] à notre époque »<sup>388</sup>. Ainsi, Santos reconnaît l'importance de l'effectivité des droits de l'homme, de leur appropriation par les communautés<sup>389</sup>. Rappelons aussi que selon Meyer-Bisch le droit à l'éducation est un droit culturel et qu'il doit constituer un véhicule de l'identité culturelle.

Santos soutient également la nécessité de dépasser le débat actuel entre l'universalisme et le relativisme culturel des droits. Le concept de culture est dynamique et les droits coutumiers sont flexibles et adaptables. Si ces derniers ont été des barrières à l'application des droits de l'homme, ils peuvent évoluer, si le système pluraliste leur permet<sup>390</sup>. En ce sens, Santos avance que le dialogue entre les droits de l'homme et les théologies progressistes est non seulement possible, mais constitue le chemin à prendre

---

<sup>386</sup> Santos : « Conception multiculturelle », *supra* note 371 à la p. 87.

<sup>387</sup> *Ibid.* à la p. 81.

<sup>388</sup> *Ibid.* à la p. 86

<sup>389</sup> *Ibid.* (« [s]'agissant des revendications d'émancipation potentiellement présentes dans l'idée de dignité et de droits de l'homme, la mobilisation d'un soutien de la société n'est réalisable que dans la mesure où de telles revendications ont été appropriées par le contexte culturel local » à la p. 90).

<sup>390</sup> Pimentel, *supra* note 378 (« [a]ccordingly, it is important to remember that respect for customary law includes respect for its ability to evolve, and that human rights may be best protected if the legal pluralism regime allows customary law to do precisely that » à la p. 10).

pour parvenir à une véritable émancipation sociale. Cet exercice permettra de transformer les interprétations des deux types de normes (droits de l'homme et normes religieuses)<sup>391</sup>. Toutefois, on ne peut nier la tension qui existe entre la formulation de principes universels de droits de l'homme et leur application dans des contextes culturels particuliers<sup>392</sup>.

Bien qu'il reconnaisse l'utopie de sa proposition, Santos soutient que le dialogue interculturel « pourrait éventuellement conduire à une conception métissée des droits de l'homme, une conception, qui plutôt que de s'en remettre à de faux universalismes, s'organiserait comme une constellation de significations locales et mutuellement intelligibles, de réseaux de références normatives génératrices de pouvoir »<sup>393</sup>. Une vision métissée du droit à l'éducation au Sénégal tiendra compte à la fois des différentes normes provenant des organisations internationales, de l'État, des chefs religieux et des communautés locales. Pimentel maintient que les régimes pluralistes devraient « maximiser » le rôle et l'impact du droit coutumier et donner une dignité égale aux institutions qui appliquent un tel droit<sup>394</sup>. Cependant, la décision d'intégrer les normes coutumières dans la pratique étatique restera une question grandement politisée, comme le démontrera notre analyse.

### 1.3 Questions et hypothèses de recherche

En ciblant la problématique des écoles coraniques traditionnelles au Sénégal au regard du droit à l'éducation et en s'appuyant sur le pluralisme juridique développé par Santos en tant que cadre théorique, nous nous demanderons dans un premier temps, pourquoi les écoles coraniques traditionnelles se substituant à l'école formelle subsistent-elles toujours

---

<sup>391</sup> Boaventura de Sousa Santos, « If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies » (2009) 1 *Law, Social Justice & Global Dev. Journal* 1 à la p. 19.

<sup>392</sup> ICHRP, « When legal world overlap », *supra* note 353 à la p. 23.

<sup>393</sup> Santos, « Conception multiculturelle », *supra* note 371 à la p. 89.

<sup>394</sup> Pimentel, *supra* note 378 à la p. 45

au Sénégal, alors qu'elles ne permettent pas une pleine réalisation du droit à l'éducation? L'hypothèse générale que nous tenterons de vérifier est que **l'existence des écoles coraniques non formelles et la non réalisation du droit à l'éducation des enfants talibés qui fréquentent uniquement ces établissements résultent d'un manque d'effectivité de ce droit au Sénégal provenant de l'inadaptation du système d'éducation hybride actuellement en place et issu de diverses globalisations.**

Cette hypothèse reposera sur les deux sous-hypothèses suivantes :

- L'État indépendant du Sénégal n'a pas développé son propre modèle d'éducation, mais s'est adapté à un paradigme venant de l'extérieur et issu de diverses globalisations, ce qui a produit un système d'éducation hybride principalement concentré sur l'éducation formelle (deuxième chapitre).
- La composante principale de ce modèle hybride d'éducation développé par l'État sénégalais, le système scolaire, n'est pas suffisamment acceptable pour les populations et les chefs traditionnels, puisqu'elle ne s'est pas suffisamment adaptée au contexte culturel et aux réalités sociales. Le système formel est donc rejeté par certains parents qui privilégient les écoles coraniques traditionnelles pour l'éducation de leurs enfants, d'où l'ineffectivité du droit à l'éducation (troisième chapitre).

En conclusion de ce mémoire, nous ouvrirons la discussion sur les possibilités de s'assurer que les *talibés* des *daaras* traditionnels réalisent pleinement leur droit à l'éducation. Nous émettrons pour y répondre une seconde hypothèse générale. **Pour que les talibés réalisent pleinement leur droit à l'éducation, ce droit devra devenir effectif. Le système d'éducation hybride devra certes remplir les critères de dotation et d'accessibilité, mais avant tout se concentrer sur les questions d'acceptabilité et d'adaptabilité, ce qui exigera un repositionnement sur le rôle de l'État, des communautés et des chefs religieux quant à la transmission des valeurs culturelles par l'éducation, bref la création d'un modèle métissé.**



## CHAPITRE II

### LE SYSTÈME D'ÉDUCATION SÉNÉGALAIS : UN RÉGIME HYBRIDE PRINCIPALEMENT CONCENTRÉ SUR L'ÉDUCATION FORMELLE?

Conformément à notre première sous-hypothèse, nous analyserons ici deux mouvements de globalisation (la colonisation (2.1) et le nouvel « ordre éducatif mondial » en lien avec le Mouvement Education pour tous (EPT) (2.2)), ainsi que leurs impacts respectifs sur le système d'éducation sénégalais, tant sur les lois, que sur les politiques et les institutions. Plus spécifiquement, nous approfondirons l'interlégalité entre les différentes normativités concernant l'éducation (niveau transnational, national et local) qui a donné lieu à une offre d'éducation évolutive. Nous concluons par une description de l'offre hybride actuelle (2009-2010) de l'éducation au Sénégal (2.3), axée sur les critères de dotation et d'accessibilité, afin de démontrer que ce système, issu des différents mouvements de globalisation, se concentre avant tout sur l'éducation formelle.

#### 2.1 Impact de l'ordre normatif colonial sur le système d'éducation sénégalais et poursuite d'un système hybride d'éducation par le Sénégal indépendant

Dans un premier temps, l'accent sera mis sur les stratégies employées par les colonisateurs français pour freiner la propagation de la religion musulmane et surtout son enseignement dans les écoles coraniques (2.1.1). Celles-ci furent nombreuses et ambigües, passant de **la répression**, à **la récompense des bonnes pratiques**, au **laisser-faire**. De même, nous verrons que la méfiance des Français envers les marabouts a fait graduellement place à l'accommodation, afin de tirer profit de la dynamique sociale de

l'islam<sup>395</sup>. Dans un deuxième temps suivra une analyse du système hybride d'éducation qui a été adopté par l'État sénégalais postcolonial (1960 à 1980) (2.1.2).

### 2.1.1 Introduction d'écoles « françaises » et réglementation des *daaras* : rivalité puis accommodation entre les marabouts et les colonisateurs

Les premières écoles « françaises » au Sénégal furent érigées par des missionnaires européens dès 1816, année de l'ouverture de l'école mutuelle de St-Louis, mais ne furent au départ que fréquentées par les enfants européens et métis de confession chrétienne<sup>396</sup>. Nommé gouverneur du Sénégal en 1854, Faidherbe créa des institutions publiques laïques afin de mettre fin au caractère ségrégationniste de l'école à l'égard des enfants musulmans. Toutefois, celles-ci ne furent pas populaires auprès des parents de ces enfants, jusqu'au tournant du 20<sup>e</sup> siècle<sup>397</sup>. Ceux-ci allaient dans les écoles coraniques majoritairement situées en zone rurale où les maîtres pouvaient employer les *talibés* dans des travaux agricoles<sup>398</sup>. De véritables centres d'enseignement, indépendants des mosquées, avaient également vu le jour, notamment l'école de Pire en 1603 et celle de Coki vers 1700, ce qui permit la progression de l'islam qui fut lente jusqu'au 17<sup>e</sup> siècle<sup>399</sup>. L'apparition des confréries religieuses, à compter du milieu de 19<sup>e</sup> siècle,

---

<sup>395</sup> Seydou Cissé, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, l'Harmattan, 1992 à la p. 30.

<sup>396</sup> Au service de la Congrégation des sœurs de Saint-Joseph de Cluny et de la Société pour l'instruction élémentaire présidée par l'Abbé Gauthier, Jean Dard, fut le premier à occuper la position d'instituteur au Sénégal, dès l'ouverture de l'école mutuelle de Saint-Louis en 1816. Vingt-cinq ans plus tard de nouvelles écoles furent créées, cette fois-ci, par la Congrégation des frères de Plaërmel. Voir à ce sujet Bob White, « Talk about School: education and the colonial project in French and British Africa (1860± 1960) » (1996) 32:1 Comparative Education 9 à la p. 11. Voir aussi A. Camara et al., « Ecole, Religions et Laïcité : analyse comparative entre le Sénégal et la Belgique », Conférence: Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparée?, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Sèvres, France, 19 au 21 octobre 2005 à la p. 4.

<sup>397</sup> Camara et al., *ibid.*

<sup>398</sup> La classification des écoles coraniques offertes en introduction de ce mémoire ne s'applique donc pas à cette période, puisque le modèle internat dit migrant apparaîtra davantage dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque l'exode rural devint significatif dû à la sécheresse.

<sup>399</sup> Diouf, Mbaye et Nachtman, *supra* note 27 à la p. 9.

décrites dans le chapitre préliminaire (0.1.2), donna un élan encore plus important à l'enseignement islamique.

Souhaitant limiter l'expansion non règlementée des *daaras*, un premier arrêté fut passé sur les écoles musulmanes de Saint-Louis en 1857. Il était ainsi libellé :

Nous, gouverneur du Sénégal et dépendances, considérant qu'une des plus importantes préoccupations de l'autorité, dans les pays bien administrés, est d'entourer de toutes les garanties désirables l'éducation des enfants, considérant que le [g]ouvernement français, qui s'intéresse également à toutes les classes de la population sénégalaise, ne peut rester indifférent devant la question de l'éducation des enfants des familles musulmanes, et que si, jusqu'à ce jour, aucune garantie de savoir et de moralité n'a été exigée des marabouts maîtres d'exercer à sa guise, il est temps de faire cesser cet abus, dans l'intérêt des familles comme dans celui des enfants<sup>400</sup>.

Cet arrêté se poursuivait, notamment en exigeant l'autorisation du gouverneur de Saint-Louis pour enseigner (art.1), en instituant une commission chargée de faire subir des examens aux maîtres qui souhaitaient ouvrir une école (art. 3) et chargée de surveiller ces écoles (art. 4) et en obligeant les maîtres d'écoles coraniques à envoyer leurs élèves de douze ans et plus à la classe du soir des écoles laïques ou des écoles des frères (art. 5)<sup>401</sup>. Ce dernier article ne fut par contre pas respecté par la majorité des maîtres coraniques autorisés sous cet arrêté. Ces derniers étaient fort peu nombreux, vingt-cinq en 1857, ce qui n'empêcha pas plusieurs autres maîtres de continuer à enseigner clandestinement. Certains décidèrent tout de même de fermer leur école<sup>402</sup>. Les maîtres coraniques de sexe masculin autorisés se virent par contre interdits d'accueillir des filles au sein de leur *daara*<sup>403</sup>.

---

<sup>400</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, supra note 5 à la p. 76

<sup>401</sup> *Ibid.* à la p. 77.

<sup>402</sup> *Ibid.* à la p. 78.

<sup>403</sup> *Ibid.* à la p. 96 (seules des femmes pouvaient tenir une école de jeunes filles et devaient en faire la demande auprès du gouverneur).

Le 26 février 1870, un nouvel arrêté fut publié et se différençia du précédent en exigeant non seulement que les maîtres coraniques envoient leurs élèves à l'école laïque, dont les effectifs ne s'accroissaient que faiblement, mais qu'ils donnent des cours de français au sein même des *daaras*. Il s'agissait là d'une nouvelle tactique pour s'assurer de l'apprentissage de la langue française, facteur de domination culturelle, tout en contournant la réticence à l'égard des écoles laïques<sup>404</sup>. En effet, pour « beaucoup de musulmans, l'école coloniale était une institution chrétienne et étrangère dont les fondements étaient opposés à ceux de l'islam »<sup>405</sup>.

En 1896, les autorités décidèrent d'étendre la réglementation à l'ensemble du territoire sénégalais. Un nouveau décret, celui du 9 mai 1896, réaffirma l'obligation d'obtention d'une autorisation pour enseigner à la suite d'un examen devant une commission (art. 1), exigeait que les locaux des écoles soient salubres (art. 7), bannissait la mendicité (art. 8) et interdisait désormais la fréquentation des écoles musulmanes par des enfants de six à quinze ans pendant les heures de classe de l'école publique (art. 10)<sup>406</sup>. Non seulement les écoles coraniques non conformes risquaient d'être fermées, mais les maîtres étaient passibles d'amende et de prison s'ils enseignaient sans autorisation (art. 5 et 12)<sup>407</sup>. Cet arrêté provoqua une certaine agitation parmi les maîtres coraniques, mais encore une fois ne dissuada pas complètement ceux sans autorisation d'enseigner leur savoir traditionnel.

---

<sup>404</sup> Les maîtres coraniques se voyaient ainsi accorder deux ans pour apprendre cette langue. Si les *talibés* ne pouvaient éventuellement articuler convenablement leur pensée en français, ils se verraient interdire l'accès aux écoles coraniques. Voir *ibid.* à la p. 97.

<sup>405</sup> *Ibid.* à la p. 98.

<sup>406</sup> Concernant la mendicité, il n'était pas rare de voir les enfants mendier notamment pour leurs repas quotidiens déjà à cette époque, même si la majorité des écoles coraniques était située en milieu rural.

<sup>407</sup> Arrêté n° 123 portant réorganisation des écoles musulmanes, Bulletin administratif du Sénégal 1896, 9 mai 1896.



C'est pourquoi les Français réitérèrent leur réglementation par le biais d'un autre arrêté, celui du 15 juillet 1903<sup>408</sup>. Celui-ci fut qualifié de charte de l'enseignement musulman au Sénégal par Paul Marty, directeur du Bureau des affaires musulmanes de l'Afrique occidentale francophone (AOF) à compter de 1912, dont les écrits constituent une source incontestable d'information sur l'islam à cette époque. Cet arrêté reprenait sensiblement les mêmes éléments que celui de 1896<sup>409</sup>.

Cette réglementation ne fut pas appliquée rigoureusement par l'administration coloniale, tout comme les précédentes. En 1904, seulement 142 autorisations avaient été accordées, alors que la commune de St-Louis renfermait à elle seule plus de 167 *daaras*<sup>410</sup>. L'ensemble des arrêtés fut jugé trop sévère par Paul Marty :

[Cette] réglementation [...] boulevers[a] toutes les coutumes, traditions et désirs des indigènes; elle sembl[ait] les gêner à plaisir sans aucun profit pour [l']action administrative ou politique. Aussi est-elle restée complètement inopérante; et de toutes parts, maires et administrateurs, [furent] amenés à fermer les yeux sur la situation antérieure<sup>411</sup>.

Paul Marty qualifia de vexatoire l'obligation de réussite de l'examen préliminaire par les maîtres et se positionna contre l'interdiction de la mendicité. Seule la tenue d'un registre des élèves lui sembla utile<sup>412</sup>. Bref, **la première stratégie de répression** mise de l'avant par l'autorité coloniale s'avéra inefficace.

---

<sup>408</sup> Voir Loimeier, « Je veux étudier sans mendier », *supra* note 44 (« [t]he most comprehensive effort to regulate the *Qur'anic schools* materialised in the form of another decree issued on July 15th, 1903, defining the conditions for running a *Qur'anic school* » à la p. 118).

<sup>409</sup> Paul Marty, *Études sur l'islam au Sénégal*, Tome 2 : les doctrines et les institutions, Paris, Ernest Leroux, 1917 aux pp. 97-98 [Marty, Tome 2].

<sup>410</sup> *Ibid.* à la p. 102. En 1909, le nombre total de *daaras* est estimé à 1316.

<sup>411</sup> *Ibid.* à la p. 98.

<sup>412</sup> *Ibid.* aux pp. 98-101 (selon Paul Marty, « interdire le travail des enfants au profit du marabout, c'est vouloir supprimer l'école elle-même; la très grande majorité des parents ne paiera jamais pour faire instruire ses enfants. Quant aux quêtes des enfants, elles sont en général discrètes, amusent les gens du

Les Français tentèrent également de rendre plus attrayantes leurs écoles en introduisant en 1886 l'enseignement de la langue arabe dans le cycle secondaire et six ans après dans le cycle primaire<sup>413</sup>. Par opposition à la logique de confrontation des différentes normativités (coutumière versus européenne) dans laquelle dominait celle mondiale, on note ici un compromis entre ces ordres juridiques. Cette même année (1893), l'enseignement au Sénégal devint laïque et l'enseignement primaire public un service gratuit<sup>414</sup>. Une nouvelle stratégie fut également promue concernant les écoles coraniques : les autorités coloniales décidèrent de laisser la coercition pour **récompenser les bonnes pratiques**. En ce sens, l'*Arrêté no 254 du 12 juin 1906* accordait une subvention aux professeurs d'arabe<sup>415</sup> établis dans les territoires de l'administration directe et régulièrement autorisés, qui enseigneraient au moins deux heures par jour le français à leurs élèves<sup>416</sup>. On reconnaît ici l'*Arrêté de 1870*, dans lequel la répression fut remplacée par une motivation financière. Cependant, aucun crédit alloué pour cette initiative ne fut dépensé entre 1906 et 1913<sup>417</sup>.

---

quartier, ne gênent personne, profitent aux enfants autant qu'au marabout, et constituent un côté plutôt intéressant de la civilisation locale » à la p. 101).

<sup>413</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 5 à la p. 106 (l'Arrêté du 23 novembre 1893 étendit cette mesure au cycle primaire, en mentionnant que « dans toutes les écoles établies en pays musulman, l'instituteur devra enseigner l'arabe » (art. 6) et « dans les endroits où il n'y a pas encore d'école régulière fondée où l'instituteur ne peut encore enseigner l'arabe, un marabout instruit pourra être proposé par le chef du pays à l'administrateur » (art. 7)).

<sup>414</sup> Marie-Laurence Bayet, « l'enseignement primaire au Sénégal de 1903-1920 » (1972) 20 *Revue française de pédagogie* 33 à la p. 35 (« par contre l'enseignement primaire, contrairement à la France n'était pas obligatoire, puisque cela était matériellement irréalisable »).

<sup>415</sup> Le terme « professeurs d'arabe » faisait ici référence aux maîtres coraniques.

<sup>416</sup> *Arrêté n° 254 accordant une subvention aux professeurs d'arabe établis dans les Territoires d'administration directe et régulièrement autorisés, qui emploieront au moins deux heures par jour à enseigner le français*, Bulletin administratif du Sénégal 1906, 12 juin 1906.

<sup>417</sup> Voir Bayet, *supra* note 414 à la p. 39; Marty, *Tome 2*, *supra* note 409 à la p. 105 (Paul Mary recommandait cependant de garder cet *Arrêté* qui constituait une prime au développement du français).

Le pouvoir colonial créa ensuite la *médersa* de St-Louis par le biais de l'*Arrêté no 68 du 15 janvier 1908*<sup>418</sup>. Selon Paul Marty, la *médersa* était en quelque sorte une petite université indigène où se combinaient les « études françaises » à un enseignement supérieur de langue et de littérature arabes<sup>419</sup>. Ce type hybride d'institution souhaitait répondre à la fois aux attentes des populations et à la fois à celles de l'administration coloniale qui y voyait les avantages suivants :

En créant la [*médersa*] nous sommes préoccupés de former le personnel indigène dont nous pouvons avoir besoin, les magistrats et les greffiers, sans compter les maîtres d'écoles coraniques et les professeurs appelés à enseigner les éléments de notre langue et interpréter dans un sens large les textes jusqu'ici commentés d'une manière hostile à nos idées.<sup>420</sup>

Il était alors envisagé que les diplômés de la *médersa* dirigeraient des écoles coraniques règlementées par les autorités coloniales et qui fonctionneraient sur la base d'un programme fixé par celles-ci et calqué sur le fonctionnement de la *médersa*<sup>421</sup>. Toutefois, selon Mamadou Ndiaye, on ne peut dresser un bilan positif de la *médersa* et cela pour deux raisons. D'abord, « les écoles coraniques qui existaient et se développaient étaient fort nombreuses de sorte qu'il n'était pas imaginable que [le] nombre infime [d'écoles fondées par des diplômés] puisse contrarier leur développement ». De plus, « les parents d'élèves, même dans les milieux où les maîtres d'écoles coraniques formés à la *médersa* s'étaient établis, sont restés à quelques

---

<sup>418</sup> Arrêté no 68 créant a Saint-Louis une *Médersa* ou *Ecole d'enseignement supérieur musulman*, Bulletin administratif du Sénégal 1908, 15 janvier 1908. Voir aussi Mbow, *Secularism, Religious Education and Human Rights in Senegal*, *supra* note 31 (« [t]o reconcile the two positions, the French authorities opted for the creation of Medersas. The first Medersa was founded in Saint Louis in 1908, the one in Dakar, in 1937 » à la p. 7).

<sup>419</sup> Marty, *Tome 2*, *supra* note 409 à la p. 114.

<sup>420</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 5 à la p. 110 ([i]l s'agit des écrits de Mariani, à cette époque, directeur de l'instruction publique et inspecteur de l'enseignement musulman).

<sup>421</sup> *Ibid.* à la p. 126.

exceptions, très attachés à l'école coranique [traditionnelle] »<sup>422</sup>. Le pouvoir colonial perdit donc intérêt dans cette institution.

Devant cette situation, deux autres décrets, celui du 8 novembre 1907 et celui du 11 novembre 1911, rendirent l'admission à l'école française publique impossible pour tout Sénégalais âgé de plus de seize ans. Cette mesure visait à contrer la tendance des élèves à s'inscrire à l'école publique seulement à la suite de leurs études coraniques, donc à l'âge de treize ou quatorze ans<sup>423</sup>. Pourtant, les fonds engagés par la puissance coloniale demeuraient toujours insuffisants pour permettre de scolariser l'ensemble de la population. En 1913, l'effectif global des élèves du primaire s'élevait à 4014, alors que la population d'âge scolaire de ce niveau était d'approximativement 120 000<sup>424</sup>. À la même époque, on comptait officiellement 1385 *daaras* regroupant 11 451 élèves, un effectif presque trois fois plus important que celui des écoles primaires<sup>425</sup>. De plus, seuls 633 élèves sur les 11 451 *talibés* fréquentaient à la fois le *daara* et l'école « française »<sup>426</sup>, preuve que la réglementation sous la stratégie de répression ne fut pas un succès.

Les marabouts détenaient leur part de responsabilité pour ces statistiques dérisoires, puisque plusieurs persuadaient leurs disciples des méfaits de l'école « française »<sup>427</sup>. Ils étaient en fait convaincus que celle-ci brisait les liens entre les étudiants et les confréries et pouvait même être dangereuse pour la foi<sup>428</sup>. Il s'avérait

---

<sup>422</sup> *Ibid.* à la p. 127.

<sup>423</sup> Bayet, *supra* note 414 (« [t]outefois chaque instituteur pouvait ouvrir un cours d'adultes s'il réussissait à réunir 30 élèves âgés » à la p. 36).

<sup>424</sup> *Ibid.* à la p. 38.

<sup>425</sup> *Ibid.* Voir aussi Marty, *Tome 2*, *supra* note 409 à la p. 47 (selon Paul Marty, on pouvait même estimer le nombre d'écoles coraniques à 1700).

<sup>426</sup> Marty, *Tome 2*, *ibid.* à la p. 63.

<sup>427</sup> Behrman, *supra* note 122 à la p. 54.

<sup>428</sup> *Ibid.* à la p. 147 (« Tijani marabus, however, come from a brotherhood whos emphasis on learning has been more pronounced than has that of the Murids and where the marabus interfere less in the daily lives of their followers that do Murid leaders. Thus it is not surprising to find that the Tijani marabus less actively oppose the Western system of education than their Murid counterparts »).



donc nécessaire pour l'administration coloniale de se rapprocher de ces grands marabouts, surtout à l'approche de la Première Guerre mondiale. Le pouvoir colonial avait beaucoup à gagner d'un soutien de ces chefs religieux qui pouvaient imposer l'obéissance la plus large aux populations. En effet, ceux-ci pouvaient aider pour le maintien de la paix sociale, mais aussi favoriser le recrutement de « tirailleurs sénégalais » pour l'armée et des volontaires pour les grands travaux<sup>429</sup>, ce qui donna lieu à une véritable collaboration à compter de la deuxième décennie du 20<sup>e</sup> siècle<sup>430</sup>. El Hajd Malick Sy encouragea par exemple ses disciples à s'enrôler dans l'armée et reçut en retour l'autorisation d'ériger des écoles et lieux de culte et de propager l'application des principes de l'islam<sup>431</sup>. Même Cheikh Amadou Bamba dont le « parcours d'accommodation » avec les autorités coloniales fut plus difficile, comme mentionné dans la section 0.1.2<sup>432</sup>, finit par collaborer et sollicita l'appui de ses disciples pour la Guerre de 1914. C'est ainsi que les marabouts ont renforcé leur rôle d'intermédiaires entre les autorités coloniales et les populations<sup>433</sup>.

Devant la nécessité de traiter les marabouts comme des alliés, les Français optèrent pour une troisième stratégie en ce qui concerne les *daaras* : le **laisser-faire**. En ce sens, un nouveau décret, celui du 14 février 1922 spécifia que « les écoles coraniques et les écoles de catéchisme ne [seraient] plus considérées comme des écoles d'enseignement. Elles ne [seraient] donc en aucun cas subventionnées »<sup>434</sup>. Désormais, les maîtres coraniques se voyaient interdits d'enseigner autre chose que le Coran et la religion<sup>435</sup>.

---

<sup>429</sup> Mounirou Sy, *supra* note 274 à la p. 320.

<sup>430</sup> Robinson, *Accommodation*, *supra* note 130 à la p. 329.

<sup>431</sup> *Ibid.* à la p. 332 ( « les parents et les disciples de Malik assuraient l'enseignement d'élèves dont le nombre oscillait entre 80-250 » à la p. 333).

<sup>432</sup> *Ibid.* à la p. 337.

<sup>433</sup> Behrman, *supra* note 122 à la p. 59.

<sup>434</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 5 à la p. 134 (les termes employés par ce Décret témoignent du débat présenté dans l'explication du lexique, à savoir s'il faudrait ou non considérer les écoles coraniques comme des établissements d'enseignement).

<sup>435</sup> UNESCO, *Éducation coranique au Sénégal*, *supra* note 20 à la p. 7.

Toutes tentatives d'hybridation entre les deux ordres normatifs (celui issu du système français et celui issu des pratiques coutumières et des préceptes de la religion musulmane) furent donc abandonnées. Les marabouts conservèrent par contre leurs fonctions « d'intermédiaires politiques », puisqu'il n'y avait pas assez d'administrateurs coloniaux pour les remplacer<sup>436</sup>. De plus, le pouvoir colonial poursuivit lentement l'implantation d'écoles « modernes », non seulement à cause des résistances indigènes, « mais aussi parce [qu'il] risquait de former une élite africaine critique de l'ordre colonial, d'où une certaine hésitation de l'[a]dministration coloniale à ouvrir des écoles »<sup>437</sup>. Aucune réforme des *daaras* ne fut ensuite préconisée jusqu'au régime de Vichy lors duquel un nouveau décret, en 1942, tenta de les réguler. Cependant, ce régime fut remplacé par un gouvernement gaulliste l'année suivante et les dispositions concernant les *daaras* furent révoquées<sup>438</sup>.

En parallèle aux *daaras* non règlementés localisés davantage en zone rurale, les écoles arabes ont commencé à se répandre à partir des années 1950, en milieu urbain. L'utilisation de tables bancs, de tableaux noirs, ainsi que l'abandon de la pratique de la mendicité au profit de frais de scolarité faisaient d'elles un modèle hybride différent des *daaras* et se rapprochant quelque peu des écoles « françaises ». C'est en partie la création d'écoles par les diplômés de la *médersa* de St-Louis qui eut un effet d'entraînement dans l'ouverture d'écoles arabes<sup>439</sup>, mais il ne faut pas non plus négliger le rôle des « associations réformistes », groupes de réflexion sur l'islam, qui se sont multipliées au Sénégal à la suite de la Deuxième Guerre mondiale<sup>440</sup>. À la fois contre les superstitions rattachées à l'islam maraboutique et contre les échanges de services négociés entre les

---

<sup>436</sup> Marty, *Tome 2*, *supra* note 409 à la p. 57.

<sup>437</sup> Christian Coulon, *Les Musulams et le pouvoir en Afrique noir*, Paris, Karthala, 1983 à la p. 102.

<sup>438</sup> Behrman, *supra* note 122 à la p. 55.

<sup>439</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 5 à la p. 134.

<sup>440</sup> Magassouba, *supra* note 124 à la p. 59.

marabouts et l'administration coloniale<sup>441</sup>, ces associations apparurent suspectes aux yeux de cette dernière, d'autant plus que leurs écoles arabes pouvaient éventuellement mettre sur pied une nouvelle élite intellectuelle<sup>442</sup>.

Une des premières associations créée en 1952 fut La solidarité musulmane qui, à peine quatre ans après sa création, comptait déjà à son actif plus de trente écoles arabes<sup>443</sup>. Un autre exemple d'« associations réformistes » est l'Union culturelle musulmane (UCM), fondée en 1954 et qui déjà en 1962 avait ouvert plus de vingt-huit écoles arabes<sup>444</sup>. Cette même année (1962), les associations se sont regroupées autour de la Fédération nationale des associations culturelles musulmanes au Sénégal (FNACMS), devenue en 1965, la Fédération des associations islamiques du Sénégal (FAIS)<sup>445</sup>. En dépit du nombre important d'écoles arabes faisant partie de cette fédération, qui était de 1500 à la fin de 1965<sup>446</sup>, elle ne réussit pas à affaiblir les confréries religieuses et leur pouvoir de recrutement dans les écoles coraniques. Bref, seuls les « arabisants » furent mobilisés par ce mouvement réformiste et ces derniers ne possédaient ni l'influence et ni le poids économique des grands marabouts<sup>447</sup>.

En résumé, à la veille de l'indépendance, deux types d'établissements offrent une éducation islamique : les *daaras* et les écoles arabes qui recrutent au sein des mêmes enfants, mais qui n'ont pas les mêmes approches, ni les mêmes objectifs<sup>448</sup>. Alors que les écoles arabes sont un premier résultat d'hybridation entre les ordres juridiques infra étatique et supra étatique (normes issues de la colonisation, bien qu'appliquées au niveau national), les écoles coraniques représentent, elles, le symbole de la résistance à

---

<sup>441</sup> *Ibid.* à la p. 58; Coulon, *supra* note 437 à la p. 124.

<sup>442</sup> Coulon, *ibid.* à la p. 126.

<sup>443</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 5 à la p. 136.

<sup>444</sup> Coulon, *supra* note 437 à la p. 128.

<sup>445</sup> Magassouba, *supra* note 124 aux pp. 59-60.

<sup>446</sup> Behrman, *supra* note 122 à la p. 167.

<sup>447</sup> Coulon, *supra* note 437 à la p. 124.

l'interlégalité et au premier mouvement de globalisation étudié dans ce mémoire. Ainsi, l'interpénétration des normes africaines à celles des colonisateurs<sup>449</sup> a permis la diversification du champ éducationnel au Sénégal.

### 2.1.2 Système hybride d'éducation poursuivi à l'indépendance (1960-80)

Nous verrons maintenant que le Sénégal, dès les premières années d'indépendance, décida de se rallier au modèle d'éducation mis en place par les autorités coloniales et se montra réticent à relancer toute réglementation à l'égard des écoles coraniques. Nous analyserons également dans cette sous-section les insatisfactions populaires fondées sur les efforts jugés insuffisants de l'acteur étatique visant à conserver l'héritage culturel lors de la mise en place du nouveau système d'éducation. Ces insatisfactions donnèrent lieu à deux importantes réformes, celles de 1971 et 1981, qui feront également ici objets d'étude. Notons enfin que tout au long de cette sous-section, nous porterons attention aux dépenses de l'État sénégalais en éducation ainsi qu'aux taux de scolarisation, afin de juger du rendement du système d'éducation du Sénégal à cette époque. Les faibles résultats obtenus engendreront l'intervention accrue de bailleurs de fonds qui sera étudiée dans la section 2.2.

En 1960, les nouvelles autorités sénégalaises décidèrent donc de ne pas apporter de modifications importantes au système d'éducation mis en place lors de la colonisation et conservèrent les programmes, les horaires et l'organisation administrative de l'école de

---

<sup>448</sup> UNESCO, *Éducation coranique au Sénégal*, supra note 20 à la p. 7.

<sup>449</sup> Voir Baba-Moussa Abdel Rahamane, « l'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle dans les pays africains ? » dans Marc Pilon, Jean-Yves Martin et Alain Carry, dir., *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?*, Paris, éditions des archives contemporaines, 2010 (l'auteur défend aussi l'idée de l'inadéquation du système éducatif aux réalités culturelles en Afrique, en partant de la colonisation. Il mentionne : « on peut considérer que les systèmes éducatifs coloniaux n'ont pas joué leur rôle de transmission culturelle en faveur des sociétés dans lesquelles elles ont été transférées. Ils ont plutôt inculqué aux individus les éléments d'une culture étrangère et provoqué un « hybridisme culturel » par l'interpénétration des cultures africaines avec celles des colonisateurs » à la p. 130).



France<sup>450</sup>. À cette époque, comme le démontre le tableau suivant, une majorité de la population de six à treize ans était toujours non scolarisée et/ou fréquentait les *daaras* (voir APPENDICE C pour une carte des sept régions).

**Tableau 2.1** Répartition en pourcentage des enfants de 6 à 13 ans des différentes régions du Sénégal selon le type d'école fréquentée (1960-61)<sup>451</sup>

Régions	Garçons			Filles		
	École publique ou privée	École coranique	Non-scolarisés	École publique ou privée	École coranique	Non-scolarisées
Cap Vert	63,0	13,2	23,8	43,4	12,4	44,2
Sine Saloum	25,7	19,1	55,2	13,5	5,3	81,2
Casamance	20,5	10,7	68,8	9,8	2,9	87,3
Thiès	20,0	17,1	62,9	13,2	3,7	83,1
Fleuve	14,0	24,6	61,4	6,0	6,3	87,7
Diourbel	6,5	19,3	74,2	3,0	2,6	94,4
Sénégal oriental	5,6	11,2	83,2	2,1	1,0	96,9
Ensemble	23,4	17,0	59,6	14,2	5,3	80,5

Au regard de ce tableau, les garçons de six à treize ans qui allaient à l'école formelle étaient à peine plus nombreux que ceux qui fréquentaient les écoles coraniques ou arabes, ce qui reflète tout de même une avancée considérable par rapport à la situation

<sup>450</sup> Abdou Sylla, « L'école: quelle réforme ? » dans Momar-Coumba Diop, dir., *Sénégal. Trajectoires d'un État*, Dakar, Codesria, 1992 à la p. 382; Ta Ngoc Châu et Françoise Caillods, *Financement et politique éducative : le cas du Sénégal*, Paris, IIEP, UNESCO, 1976 à la p. 19 (à cette époque, « [l']enseignement de premier degré compt[ait] six classes. Il permet[tait], après un examen d'entrée, d'accéder à l'enseignement du second degré. L'enseignement du second degré compren[ait] deux cycles. À la fin du premier cycle qui dur[ait] quatre ans, les élèves p[ouvaient] s'orienter soit vers le deuxième cycle de l'enseignement général (3 ans), soit vers l'enseignement normal, soit vers l'enseignement technique »).

<sup>451</sup> Châu et Caillods, *ibid.* à la p. 56 (les écoles arabes sont comptabilisées en tant qu'écoles coraniques).

de 1913. Toutefois, dans certaines régions, telles que Diourbel, le Sénégal oriental ou la région Fleuve, une proportion plus importante de garçons fréquentait toujours les écoles coraniques, preuve que celles-ci, notamment sous le modèle institutionnalisé, proliféraient dans les fiefs des confréries (par exemple, la région de Diourbel, fief du mouridisme). Enfin, la majorité des enfants qui allaient au *daara* étaient âgés de cinq ou six ans et plusieurs poursuivaient leurs études à l'école primaire<sup>452</sup>. La relation de complémentarité entre les deux types d'institutions, souhaitée par l'administration coloniale, commençait donc à se tracer, ce qui ne transparaît pas dans le tableau.

Toujours dans la poursuite des traditions coloniales, dès son indépendance, le Sénégal se déclara État laïque ayant pour langue nationale le français, tout en reconnaissant les institutions religieuses en tant que moyens d'éducation<sup>453</sup>. Tout comme l'administration coloniale l'avait fait, l'État sénégalais introduisit dès 1960 l'enseignement de l'arabe dans le cycle primaire. En outre, il créa cinq ans plus tard un collège franco-arabe destiné à former les maîtres d'arabe des écoles primaires<sup>454</sup>. Le modèle de relations établi entre les Français et les marabouts fut également poursuivi par la nouvelle classe dirigeante sénégalaise qui décida de plus de collaborer avec les réformistes, notamment en les autorisant à ouvrir des écoles arabes et à envoyer des étudiants à l'étranger<sup>455</sup>. Mamadou Dia, nommé premier ministre à l'indépendance, encouragea cette collaboration et émit même l'option de mettre en place un Conseil supérieur islamique qui réglerait toutes questions concernant les musulmans, ce qui ne fut pas bien reçu par les grands marabouts tidjjanés et mourides. Ainsi, en 1962, lors de la

---

<sup>452</sup> *Ibid.*

<sup>453</sup> Le principe de laïcité de l'éducation fut également inscrit dans la *Loi n° 71-036 d'orientation de l'éducation nationale* de 1971.

<sup>454</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 5 aux pp. 141, 144.

<sup>455</sup> Coulon, *supra* note 437 (« les associations musulmanes purent également délivrer un certificat d'études arabes donnant accès au cycle secondaire de pays arabes et au collège d'enseignement franco-arabe de Dakar, établissement public créé en 1965 » à la p. 128).

crise constitutionnelle qui opposa Dia au président Léopold Sédar Senghor, les marabouts appuyèrent ce dernier, engendrant la chute du premier ministre<sup>456</sup>. Ceci allait bien entendu changer les relations entretenues dès l'indépendance avec les « arabisants », mais n'empêcha pas certains de trouver des débouchés professionnels au sein de l'appareil étatique, notamment en tant que professeurs d'arabe.

Dans les années 1970, trois réseaux se partageaient l'espace scolaire national sénégalais : le réseau public, le réseau privé confessionnel et le réseau privé laïque<sup>457</sup>. Les écoles coraniques, elles, relevaient déjà à cette époque du secteur non formel, puisque la *Loi no 67-51 du 29 novembre 1967 portant statut de l'enseignement privé*<sup>458</sup> les écartait de son domaine d'application et les empêchait par le fait même d'être subventionnées par l'État<sup>459</sup>. Depuis l'indépendance, les écoles coraniques ne possédaient toujours pas de curriculum unifié, ni de sources de financement stables. Leur situation n'avait donc guère évolué depuis le *Décret de 1922*, ce qui s'expliquait en partie par le refus des maîtres coraniques et des marabouts de prendre part à toute initiative de réforme gouvernementale des *daaras* jusque dans les années 1980. En effet, ceux-ci craignaient de tomber sous le contrôle de l'État, ce qui pour eux représentait un retour à l'époque coloniale<sup>460</sup>. De plus, l'État sénégalais s'était surtout concentré sur l'expansion de l'éducation formelle<sup>461</sup>. C'est pourquoi de 1960/61 à 1969/70, le nombre d'élèves scolarisés dans les établissements primaires publics et privés passa de 128 755 à 257 708,

---

<sup>456</sup> Voir Loimeier, « The secular State and Islam in Senegal », *supra* note 136 aux pp 185-186; Coulon, *supra* note 437 à la p. 130 (« la difficulté qu'ont les « arabisants » à trouver des débouchés professionnels ainsi que [...] leur fortune personnelle modeste, contrairement aux marabouts, les rendent très dépendants de l'État et donc sensibles à ses « prévenances » » à la p. 131).

<sup>457</sup> Camara et al, *supra* note 396 à la p. 4.

<sup>458</sup> Cette loi est devenue la *Loi no 94-82 du 23 décembre 1994 portant statut des établissements d'enseignement privés*, *supra* note 283.

<sup>459</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 5 à la p. 174.

<sup>460</sup> Voir Loimeier, « Je veux étudier sans mendier », *supra* note 44 à la p. 126.

<sup>461</sup> Daun, Nistrom et Sane, *supra* note 134 à la p. 166.

doublant sensiblement les effectifs en moins de dix ans<sup>462</sup>. L'école « moderne » suscita l'adhésion des populations, parce qu'elle permettait d'accéder à des emplois, alors nombreux au sein de la fonction publique<sup>463</sup>. On estimait par contre toujours le nombre de *talibés* fréquentant à temps plein les écoles coraniques entre 60 000 et 70 000 dans les années 1970<sup>464</sup>.

Cette expansion du secteur formel de l'éducation entraîna logiquement une augmentation des dépenses dans le domaine de l'éducation pour l'État sénégalais, alors source principale de financement dans ce domaine<sup>465</sup>. Plus spécifiquement, les dépenses courantes (ou dépenses de fonctionnement) d'enseignement représentaient, en 1961, 14,4 % des dépenses courantes totales de l'État, ce qui s'est accru à 25,4 % en 1970/1971. La croissance des dépenses en capital (ou dépenses d'investissement) ne fut pas aussi soutenue, ce qui fut compensé par l'aide extérieure<sup>466</sup>. De 1960 à 1970, environ un tiers des dépenses publiques courantes était destiné à l'enseignement primaire et aux collèges d'enseignement général (CEG) (rattachés à la Direction de l'enseignement du premier degré), alors que le niveau universitaire recevait environ 20 % du budget. Les dépenses en capital étaient également majoritairement destinées au premier cycle d'enseignement<sup>467</sup>. En incluant l'aide extérieure, la part des dépenses totales d'éducation représentait 4,45 % du PIB en 1961, augmentant à 7,3 % en 1970 pour atteindre un

---

<sup>462</sup> Châu et Caillods, *supra* note 450 à la p. 66.

<sup>463</sup> Abdou Karim Ndoye et Amadou Camara, « Sénégal : une école sans société » (1991) 17: 3 Revue des sciences de l'éducation 491 à la p. 494.

<sup>464</sup> Daun, « Economic decline », *supra* note 40 à la p. 162.

<sup>465</sup> Châu et Caillods, *supra* note 450 à la p. 28.

<sup>466</sup> *Ibid.* à la p. 33.

<sup>467</sup> *Ibid.* aux pp. 31-32 (le montant alloué au secteur non formel n'était toutefois pas précisé, mais était possiblement contenu dans la catégorie « autre enseignement », qui se voyait accorder un peu moins de 5% des dépenses courantes en 1970/1971 et aucune dépense en capital pour la même année).



plafond encore non imaginé<sup>468</sup>. Malgré ces efforts, les taux de scolarisation étaient toujours très faibles :

**Tableau 2.2** Taux apparents de scolarisation selon les différents niveaux scolaires en 1969-1970<sup>469</sup>

	Enseignement primaire (public et privé)	Enseignement secondaire, général, technique et professionnel (public et privé)	
		1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup> cycle
Effectifs	257 708	45 875	7338
Population de 6 à 12 ans	698 200		
Population de 13 à 16 ans		339 000	
Population de 17 à 19 ans			232 000
Taux de scolarisation	36,9 %	13,5 %	3,2 %

Alors que l'enseignement primaire n'était pas suffisamment développé au début des années 1970 en ce qui concerne les critères de dotation et d'accessibilité, l'enseignement secondaire, lui, fournissait déjà un nombre trop important de diplômés pour le marché du travail et plusieurs étudiants devenaient alors chômeurs<sup>470</sup>. Selon Abdou Karim Ndoye et Amadou Camara, la crise de l'emploi des diplômés de l'école à partir des années 70, « marqu[a] le début de la perte du crédit de l'[é]cole [« française »] et du doute de la société vis-à-vis de cette institution »<sup>471</sup>.

<sup>468</sup> *Ibid.* à la p. 20 (« [a]u total en 1970/1971, les dépenses d'éducation représentaient 7,3% du PIB, assistance technique comprise, 5,1% aide non comprise. Les dépenses d'enseignement du gouvernement central représentaient 25% du total de ses dépenses courantes »).

<sup>469</sup> *Ibid.* à la p. 28 (les taux apparents de scolarisation se calculent ici en divisant le nombre d'élèves d'un niveau donné par le nombre d'enfants en âge de fréquenter ce niveau et en multipliant le tout par cent (100)). Les données de la Banque mondiale indiquent par contre un taux brut de scolarisation de 41% en 1971, Voir « World databank », en ligne : Banque mondiale <<http://databank.worldbank.org/ddp/home.do>> [World databank]

<sup>470</sup> Châu et Caillods, *ibid.* à la p. 28.

<sup>471</sup> Ndoye et Camara, *supra* note 463 à la p. 494.

Les années 1970 (plus précisément dès 1968) annoncèrent également une décennie de grève cyclique menée par le mouvement syndical exigeant une meilleure adaptabilité (plus socio-économique) de l'enseignement public aux réalités sociales et africaines<sup>472</sup>. L'école héritée de la colonisation avait ainsi atteint ses limites. En 1969 fut créée la Commission nationale chargée de la réforme des enseignements primaire, moyen et secondaire<sup>473</sup>. Celle-ci contribua à la promulgation de la *Loi no 71-036 d'orientation de l'éducation nationale du 3 juin 1971*<sup>474</sup> qui, dans son article premier, décrivait les nouveaux objectifs de l'école publique sénégalaise et les deux axes sur lesquels allait désormais se fonder l'éducation : l'enracinement et l'ouverture<sup>475</sup>. Il était ainsi prévu que le contenu de certaines disciplines soit « africanisé » et même « sénégalisé »<sup>476</sup>. La création d'un enseignement moyen pratique (EMP) en plus d'un enseignement moyen général venait innover par rapport au système implanté par les Français et suivi jusqu'à ce jour. En fait, cet EMP devait permettre à 80-85 % des élèves qui réussissaient leur niveau primaire, d'apprendre rapidement un métier et de s'insérer dans la sphère productive<sup>477</sup>.

Malgré ces intentions, l'EMP n'aura jamais dépassé la phase expérimentale et dès la fin des années 1970, cette réforme ainsi que les autres annoncées dans le cadre de la

---

<sup>472</sup> Diouf, Mbaye et Nachtman, *supra* note 27 à la p. 11; Sylla, *supra* note 450 à la p. 383.

<sup>473</sup> Guèye et al., *supra* note 203 à la p. 26.

<sup>474</sup> Cette *Loi* est devenue la *Loi n° 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, *supra* note 278.

<sup>475</sup> Sylla, *supra* note 450 (« [s]elon les principes de cette *Loi* d'orientation (titre 1er, article 1er), l'école réformée doit contribuer à élever le niveau culturel et technique des plus larges masses de la Nation, à accroître le revenu national, à abolir les inégalités léguées par la situation antérieure, à promouvoir une plus riche contribution de la culture africaine à la civilisation universelle. Elle doit donc apporter une meilleure contribution à la croissance économique du pays et accroître la rentabilité des investissements dans les limites des contraintes budgétaires, par une rationalisation des dépenses pour la formation. Elle doit désormais former des jeunes utiles à la Nation, préparés à s'insérer sans heurt dans les divers secteurs de la vie nationale, conscients des valeurs de la civilisation africaine et susceptibles de fournir leur apport dans les domaines de la science et de la technique » à la p. 384).

<sup>476</sup> Guèye et al., *supra* note 203 à la p. 26.

<sup>477</sup> *Ibid.*

*Loi no 71-036 d'orientation de l'éducation nationale* commencèrent à être délaissées<sup>478</sup>. Cette étape n'aura donc pas mis fin à la crise que traversait alors l'éducation au Sénégal, crise qui atteignit son summum en 1979-80, coïncidant avec la démission du président Senghor et l'arrivée d'un nouveau chef d'État, Abdou Diouf, préoccupé par les performances du système éducatif alors en place<sup>479</sup>. Le taux apparent de scolarisation des six à onze ans était alors estimé par le ministère de l'Éducation nationale à 37 % en 1980-1981, comme le démontre le tableau suivant qui illustre également les variations significatives entre les taux des régions fortement islamisées et ceux des autres régions du Sénégal<sup>480</sup> (voir APPENDICE D pour une carte représentant ces huit régions).

**Tableau 2.3** Taux de scolarisation des six à onze ans par région (1980/1981)

Régions	Taux de scolarisation 6-11 ans (%)	Régions	Taux de scolarisation 6-11 ans (%)
Sénégal	37	Sénégal oriental	22
		Sine Saloum	26
Cap Vert	68	Thiès	36
Casamance	43	Louga	16
Fleuve	34	Diourbel	19

Pourtant, les dépenses dans le domaine de l'éducation étaient toujours aussi soutenues qu'en 1970. Effectivement, en 1980/81, les dépenses courantes d'éducation représentaient 5,7 % de PIB et 25,4 % des dépenses de fonctionnement. La majorité des dépenses courantes était de nouveau consacrée à l'enseignement primaire, alors que l'enseignement supérieur était le second niveau le plus subventionné. Par contre, en ce qui concerne les dépenses d'investissement, l'enseignement supérieur absorbait

<sup>478</sup> Pascal Bianchini, *École et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 2004 à la p. 161.

<sup>479</sup> Guèye et al., *supra* note 203 à la p. 28.

<sup>480</sup> République du Sénégal, *Un objectif : l'école pour tous en 1995 : étude sous-sectorielle de l'enseignement élémentaire*, en ligne : UNESCO <[unesdoc.unesco.org/images/0008/000896/089601fb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000896/089601fb.pdf)> à l'annexe 24. Les données de la Banque mondiale indiquent cependant un taux brut de scolarisation de 43% pour le Sénégal en 1980, voir World databank, *supra* note 469.

désormais la moitié des crédits disponibles, c'est-à-dire onze fois la somme accordée à l'enseignement primaire<sup>481</sup>.

Devant le faible rendement du système éducatif jusqu'alors exploité, Abdou Diouf convoqua dès son arrivée au pouvoir les États généraux de l'éducation, du 28 au 31 janvier 1981, où furent conviés des organisations syndicales, des membres du Conseil économique et social, des représentants des fédérations de parents d'élèves, des marabouts, ainsi que des chefs coutumiers<sup>482</sup>. Lors de ces assises, de nombreuses mesures à court terme et moyen terme concernant la politique générale de l'éducation, les moyens de l'éducation ainsi que le personnel enseignant furent recommandées (voir APPENDICE E pour l'ensemble des mesures présentées au gouvernement en février 1981 selon ces trois axes). Il fut notamment proposé de :

- réorganiser l'enseignement du collège franco-arabe;
- entreprendre la refonte de l'organigramme et des contenus des enseignements, ce qui impliquerait notamment les mesures suivantes :
  - une généralisation de l'éducation préscolaire publique en langues nationales une durée de formation obligatoire de 3 à 16 ans dans un enseignement fondamental polyvalent qui entraînerait la suppression de l'enseignement moyen pratique;
  - envisager la systématisation de l'enseignement religieux à tous les niveaux; institutionnaliser les classes à mi-temps pour augmenter les capacités d'accueil des écoles;
  - créer une structure appropriée de formation afin que dans les délais aussi rapprochés que possible, la scolarisation en langues nationales puisse démarrer dans tous les cours d'initiation de l'enseignement fondamental;
  - généraliser l'enseignement par l'alphabétisation en langues nationales et instituer une scolarisation gratuite et obligatoire à terme;
  - pour le personnel : créer des filières et des structures de formation spécialisées (éducateurs spécialisés, enseignants en langue arabe, etc.)<sup>483</sup>.

---

<sup>481</sup> République du Sénégal, *Un objectif : l'école pour tous en 1995*, *ibid.* aux pp. 43-46.

<sup>482</sup> Bianchini, *supra* note 478 à la p. 163.

<sup>483</sup> République du Sénégal, *Un objectif : l'école pour tous en 1995*, *supra* note 480 aux pp. vii-viii.



La proposition concernant l'enseignement religieux aurait en fait été émise par Abdoul Aziz Sy, alors *calife* général des tidjanes<sup>484</sup>. Selon Abdoulaye Dièye, le principe de laïcité ne fut pas remis en question lors de ces États généraux, mais il fut de plus recommandé au gouvernement d'attribuer des contributions financières pour l'éducation non formelle offerte par des chrétiens et des musulmans<sup>485</sup>.

En résumé, devant les insatisfactions populaires concernant le modèle hybride d'éducation poursuivi par le niveau national à la suite de la colonisation, davantage calqué sur un ordre normatif étranger (celui de la France), deux réformes (1971 et 1981) furent menées visant à intégrer davantage les normativités locales. Les écoles coraniques semblaient par contre toujours se développer en parallèle de ce système hybride de l'éducation. En 1978, un premier signe d'intérêt envers ces écoles se manifesta par la tenue d'un Séminaire sur l'enseignement du Coran organisé par l'Institut islamique de Dakar et regroupant des représentants du ministère de l'Éducation nationale, de la FAIS et d'écoles coraniques les plus anciennes. Il fut alors suggéré de revoir les méthodes employées par les écoles coraniques afin d'y introduire de nouvelles matières, telles que la géographie, l'histoire, les mathématiques, etc. La réglementation des écoles coraniques était par le fait même remise à l'ordre du jour ainsi que le contrôle des connaissances des maîtres coraniques. Sachant que ce contrôle serait difficile à exercer, il fut recommandé de mettre sur pied une Union nationale des écoles coraniques (UNEC) qui veillerait à l'application de nouveaux programmes par les *daaras*<sup>486</sup>.

---

<sup>484</sup> Bianchini, *supra* note 478 à la p. 164. Voir aussi Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 5 à la p. 153 (d'autres chefs religieux présents auraient également souhaité qu'une place plus grande soit accordée à la langue arabe dans le système éducatif public).

<sup>485</sup> Dièye, *supra* note 137 à la p. 46.

<sup>486</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 5 aux pp. 168-174.

## 2.2 Impact du nouvel « ordre éducatif mondial » sur les politiques éducatives du Sénégal

Les années 1980 engendrèrent l'imposition graduelle d'un nouvel « ordre éducatif mondial » au Sénégal, c'est-à-dire la domination d'un nouveau modèle d'éducation inspiré par une logique économique de type libéral<sup>487</sup> auquel participa grandement la Banque mondiale<sup>488</sup> (BM), et qui sera l'objet de cette deuxième section. Tout d'abord seront analysés les impacts des programmes d'ajustement structurel<sup>489</sup> (PAS) sur l'offre éducative sénégalaise. Nous emprunterons la terminologie de Pascal Bianchini, l'« ajustement éducatif » pour référer à cette période<sup>490</sup>. Les politiques éducatives de la BM ainsi que les projets financés par l'Association internationale pour le développement (AID), membre du groupe de la BM, seront également étudiés sachant que le Sénégal a joué un rôle pionnier pour la BM dans l'imposition d'« innovations pédagogiques » en éducation (2.2.1)<sup>491</sup>. Puis, l'acceptation de « l'ordre éducatif mondial » libéral par le biais de rencontres internationales<sup>492</sup>, dont la Conférence de Jomtien en 1990 où fut lancé le

---

<sup>487</sup> Christian Laval et Louis Weber, *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards, 2002 à la p. 7.

<sup>488</sup> Le groupe de la Banque mondiale comprend la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), fondée en 1944, tout comme le Fonds monétaire international (FMI); la Société financière internationale (créée en 1956); l'Association internationale pour le développement (AID) (1960); le Centre international de règlement des différends relatifs aux investissements (1966) et l'Agence multilatérale de garantie des investissements (1988). Voir *ibid.* à la p. 71. Toutefois, dans ce mémoire, la terminologie de la Banque mondiale désignera davantage la BIRD et l'AID.

<sup>489</sup> M. Carton, Ch. Comelieu et P. Diouf, « Ajustement structurel, éducation et formation au Sénégal », Document de travail no 113, OIT, 1993 (« [o]n désigne sous le nom d'ajustement structurel un ensemble de mesures de politique économique actuellement recommandées ou imposées par les organisations internationales de financement à de nombreux pays qui sont en difficulté financière, et qui sont donc accusés de vivre au-dessus de leurs moyens. Ces mesures poursuivent essentiellement deux objectifs: la réduction des déséquilibres entre les recettes et les dépenses, au niveau extérieur (balance des paiements) et au niveau intérieur (finances publiques, circulation monétaire); l'objectif immédiat de ce rééquilibrage est de permettre la reprise du service de la dette (remboursement du capital et paiement des intérêts) au profit des créanciers extérieurs » à la p. 7).

<sup>490</sup> Bianchini, *supra* note 478 à la p. 177.

<sup>491</sup> *Ibid.* à la p. 169.

<sup>492</sup> Marie-France Lange, « Vers de nouvelles recherches en éducation » (2003) XLIII (1-2) Cahiers d'Études africaines 7 à la p. 10.

Mouvement EPT révisé en 2000 lors du Forum de Dakar, sera étudiée. Nous décrirons également les différents programmes et plans nationaux en éducation qui ont découlé des engagements du Sénégal pris lors de ces conférences et analyserons par le fait même la fidélité des politiques éducatives de cet État à celles de la BM révisées à compter de 1995, tout en portant de nouveau attention aux financements accordés par l'AID pour la réalisation de projets en éducation (2.2.2).

Certes, il aurait été pertinent d'analyser les répercussions de l'ensemble des contributions des différents partenaires financiers extérieurs au Sénégal. Nous avons cependant arrêté notre choix sur celles accordées par la BM, notamment parce qu'elles furent associées à des conditionnalités qui ont favorisé la standardisation des politiques éducatives non seulement du Sénégal, mais au niveau mondial, ce qui, comme le fait remarquer Xavier Bonal<sup>493</sup>, constitue un cas extrême de globalisation. La conception que se fait la BM de l'éducation est à la fois libérale et utilitariste, dans le sens où l'institution scolaire représente avant tout un lieu permettant aux individus d'acquérir les compétences nécessaires pour entrer sur le marché du travail ou autrement dit d'accroître leur productivité ou encore leur capital humain<sup>494</sup>. La BM reconnut très tôt la rentabilité de l'investissement dans ce domaine et émit son premier crédit en éducation en 1962, par

---

<sup>493</sup> Xavier Bonal, « Plus ça change ...The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus » (2002) 12:1 *International Studies in Sociology of Education* 3 à la p. 4. Voir aussi Phillip W. Jones, *World Bank financing of education : Lending, Learning and Development*, London, Routledge, 1992 (« [t]he World Bank lies at the centre of the major changes in global education of our time. Its financial power and influence have helped shape the economic and social policies of many governments, including policies that affect education. It has been an influential proponent of the rapid expansion of formal education systems around the world, and has financed much of that expansion. It has been instrumental in forging those policies that see education as a precursor to modernisation. It has served as a major purveyor of western ideas about how education and the economy are, or should be, connected. It has assumed a prominent role in education research and policy analysis, and exercises a degree of leadership among those international organisations committed to education » à la p. xiv).

<sup>494</sup> Voir Laval et Weber, *supra* note 487 à la p. 9 (la notion de capital humain remonte à l'économiste Gary Becker (1960) et fait référence au « stock de connaissances et de qualifications qui accroît la productivité, lequel stock, incorporé aux individus, est une source possible de revenus » à la p. 64).

le biais de l'AID, à la Tunisie<sup>495</sup>. Quarante-huit ans plus tard, la BM a investi plus de 69 milliards de \$ US répartis dans plus de 1500 projets à travers le monde<sup>496</sup>.

Notons enfin que l'ensemble de la section (2.2) se concentrera, en reprenant la grille d'analyse de Santos, sur les croisements entre les normativités mondiale et nationale, dans le but d'analyser les possibles conflits entre cette hybridation et la normativité locale. L'objectif de cette section n'est pas de critiquer l'impact des politiques de la BM sur l'atteinte du droit à l'éducation au Sénégal<sup>497</sup>, mais bien de décrire en quoi les politiques de cette institution, à titre de globalisation, ont influencé l'offre actuelle d'éducation qui sera décrite dans la prochaine section (2.3).

### 2.2.1 La Banque mondiale et l'« ajustement éducatif »

L'« ajustement éducatif » comporte deux phases : une première d'austérité budgétaire qui a entraîné une réduction des dépenses nationales consacrées à l'éducation, surtout au début des années 1980, et une deuxième phase, à partir des années 1987-1988, en réponse à la précédente, où de nouvelles politiques sociales ont été proposées spécialement pour lutter contre la pauvreté dans le cadre de la « dimension sociale de l'ajustement ».

---

<sup>495</sup> Jones, *supra* note 493 à la p. 51. Voir aussi George Psacharopoulos, et Maureen Woodhall, *l'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*, Paris, Economica, 1988 (« les investissements en éducation judicieusement planifiés apportent d'imposantes dividendes économiques, particulièrement dans les pays les plus pauvres » à la p. 4).

<sup>496</sup> World Bank, *Learning for All : Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, World Bank Group Education Strategy 2020*, Doc. off. World Bank (2011) à la p. vi.

<sup>497</sup> Pour une critique de certaines politiques préconisées par la BM et notamment celles concernant l'imposition de frais de scolarité, voir entre autres Tomasevski, *Rapport intérimaire*, *supra* note 267 aux para. 23, 45; Katarina Tomasevski, Rapporteuse spéciale, *Rapport annuel*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 58<sup>e</sup> sess., Doc NU E/CN.4/2002/60 (2002) aux para. 39, 81; Tomasevski, rapport 2003, *supra* note 232 au para. 9; Katarina Tomasevski, Rapporteuse spéciale, *Le droit à l'éducation*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 60<sup>e</sup> sess., Doc NU E/CN.4/2004/45 (2004) aux para. 19, 28; Katarina Tomasevski, *The State of the Right to Education Worldwide, Free or Fee: 2006 Global Report*, Copenhagen, 2006 (« [t]hat education should be free and compulsory is absent from the World Bank's educational vocabulary » à la p. XXII).



Nous commencerons la description de la **première phase**, en exposant les impacts de cette austérité budgétaire sur la mise en œuvre des réformes du système d'éducation découlant des États généraux de 1981. Le gouvernement sénégalais était alors conscient qu'une partie importante des réformes sorties des États généraux allait être financée par la coopération bilatérale et multilatérale, dont la BM était le leader<sup>498</sup> et devait donc être en accord avec les politiques éducatives de la Banque. Ainsi, nous analyserons quatre documents de politique de la BM qui détaillaient avant tout comment rendre plus rentables les systèmes éducatifs en cette difficile période économique. Le Sénégal mit en œuvre ces mesures d'ajustement sectoriel par le biais de projets subventionnés en grande partie par l'AID, dont le projet « Éducation IV ». Il parvint alors à éviter, pendant cette première phase de « l'ajustement éducatif », la baisse de son taux brut de scolarisation primaire. Toutefois, ces actions en conformité avec l'ordre normatif supra étatique ne furent pas sans effets sur la recrudescence d'écoles arabes et de *daaras*.

À la fin des années 1970, la sécheresse et les chocs pétroliers causèrent la chute des prix de matières premières clés du Sénégal, dont l'arachide, ce qui eut pour conséquence des déséquilibres notables de la balance des paiements et des finances publiques<sup>499</sup>. En réponse à ces difficultés économiques, le Sénégal lança un premier Plan de stabilisation en 1979-80, suivi du Plan de redressement économique et financier (PREF) (1980-85), donnant suite à des négociations avec le FMI et la BM<sup>500</sup>. Ces réformes aboutirent au Programme d'ajustement structurel à moyen et long terme (PAMLT) (1985-92) qui visait, entre autres, la réduction des dépenses publiques<sup>501</sup>. En 1980, le Sénégal fut le premier pays africain à recevoir un prêt d'ajustement structurel de la BM (PAS I) et cette

---

<sup>498</sup> Guèye et *al.*, *supra* note 203 à la p. 29.

<sup>499</sup> Voir Carton, Comeliau et Diouf, *supra* note 489 à la p. 7.

<sup>500</sup> *Ibid.* à la p. 10.

<sup>501</sup> Abdou Karim Ndoye et Epitace Rurhimwishtga, *Impact des programmes d'ajustement structurel sur la condition enseignante au Sénégal*, en ligne : OIT <[www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1997/97B09\\_509\\_fren.pdf](http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1997/97B09_509_fren.pdf)> à la p. 10.

collaboration donna lieu à la signature du PAS II en 1986, suivi du PAS III en 1987 et du PAS IV en 1990<sup>502</sup>.

La situation économique précaire du Sénégal au début des années 1980 ainsi que le lancement des programmes d'ajustement structurel perturbèrent les réformes du système d'éducation annoncées lors des États généraux de l'éducation. Pour examiner les recommandations issues de cette consultation populaire (présentées à l'APPENDICE E) et déterminer les modalités de l'« école nouvelle », la Commission nationale de réforme de l'éducation et de la formation (CNREF) fut créée par le gouvernement par le biais du *Décret no 81-644 du 6 juillet 1981*<sup>503</sup>. Trois ans après, elle remit ses conclusions au gouvernement et proposa une école démocratique et nationale, populaire et laïque, qui articulerait l'éducation et la production, mais également un système éducatif qui intégrerait l'éducation non formelle<sup>504</sup>. En général, les conclusions de cette dernière furent fidèles aux propositions émises lors des États généraux et ainsi, en ce qui concerne le contenu des programmes enseignés, la CNREF suggéra qu'ils soient mieux adaptés au quotidien des populations, grâce à l'introduction des langues nationales et de l'enseignement religieux et à la promotion de la langue arabe dans toutes les écoles publiques<sup>505</sup>.

Le ministre de l'Éducation nationale témoigna, le 18 janvier 1985, lors d'une Conférence de presse, de l'accord du gouvernement à mettre de l'avant ces mesures concernant les programmes. Un nouvel organigramme basé sur trois niveaux : cycle fondamental, cycle secondaire et professionnel et enseignement supérieur fut également

---

<sup>502</sup> Gilles Durufflé, *Le Sénégal peut-il sortir de la crise ? Douze ans d'ajustement structurels au Sénégal*, Paris, Karthala, 1994 à la p. 6.

<sup>503</sup> Voir Ndoye et Camara, *supra* note 463 à la p. 498.

<sup>504</sup> Carton, Comelieu et Diouf, *supra* note 489 à la p. 21.

<sup>505</sup> Pour les autres recommandations de la CNREF, voir World Bank, *Staff appraisal report, Republic of Senegal Primary education development project*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 6179-SE (1986) aux pp 48-49 [World Bank, *Appraisal Report* (1986)].

accepté ainsi que la proposition des classes multigrades et à double flux (CDF)<sup>506</sup>. Le discours du ministre laissa toutefois entrevoir l'ambivalence du gouvernement à appliquer rapidement l'ensemble des recommandations de la CNREF, notamment parce qu'il allait mettre en oeuvre le PAMLT (1985-1992), mais aussi parce que, selon lui, des études complémentaires s'avéraient nécessaires pour déterminer les véritables implications, notamment financières, des propositions<sup>507</sup>. De plus, la nomination officielle d'Abdou Diouf en tant que chef de l'État en 1983 par suffrage universel et grâce à l'appui de grands marabouts, alors qu'au moment des États généraux il agissait à titre de remplaçant du président Senghor, alors démissionnaire, est venue changer la donne<sup>508</sup>. Même la nouvelle *Loi d'orientation de l'éducation nationale* proposée par la CNREF en 1984, en remplacement de celle de 1971, ne fut pas promulguée immédiatement<sup>509</sup> ; il fallut attendre les années 1990<sup>510</sup>.

---

<sup>506</sup> Pour la définition de classes multigrades et à double flux, voir le lexique. **Les autres mesures acceptées étaient** : « le principe d'une École nationale, démocratique et populaire; l'intégration, dans le système éducatif, des structures non formelles; la création de l'éducation spéciale des jeunes handicapés et inadaptés et son intégration dans le système éducatif; la réorganisation des structures administratives, des filières de l'Université et de la recherche scientifique et technique en vue d'une rentabilisation optimale des moyens disponibles; le code de déontologie et toutes les propositions concernant les personnels de l'École nouvelle afin de revaloriser de façon significative la fonction enseignante et d'assurer une formation de qualité; la création d'un fonds spécial de l'éducation ». **Les propositions non acceptées étaient** : « le décrochage du statut des enseignants de la fonction publique; l'augmentation cumulée des indemnités de logement, d'enseignement et de fonction; la suppression de l'enseignement privé; la réouverture des internats des établissements scolaires; la distinction, dans l'organigramme, entre le cycle secondaire général et le cycle secondaire technique; la suppression immédiate des examens et concours ». Voir Sylla, *supra* note 450 aux pp. 388-389. Voir aussi World Bank, *Appraisal Report* (1986), *ibid.* aux pp. 49-50 (ce document est plus précis. Par exemple, on y mentionne que l'enseignement religieux ainsi que la langue arabe allaient demeurer des matières facultatives).

<sup>507</sup> Voir Carton, Comeliau et Diouf, *supra* note 489 à la p. 21 (le discours du ministre de l'Éducation y est présenté). Voir aussi Bianchini, *supra* note 478 à la p. 167.

<sup>508</sup> Ndoye et Camara, *supra* note 463 à la p. 496. Voir aussi Magassouba, *supra* note 124 (« le soutien des grands marabouts, notamment tijianes, mourides et khadirs, au chef de l'État vaudra à celui-ci de remporter largement les élections présidentielles avec 83,55% des voix contre seulement 14,6% à son principal adversaire, Me Abdoulaye Wade, qui criera à la fraude » à la p. 138).

<sup>509</sup> Sylla, *supra* note 450 à la p. 391. Voir aussi Carton, Comeliau et Diouf, *supra* note 489 à la p. 37.

<sup>510</sup> *Loi no 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, *supra* note 278

Selon Bianchini, « la subtilité voire la duplicité des propos du ministre aura été de présenter [certaines] mesures comme découlant de propositions de la CNREF, alors qu'en fait il s'agissait de répondre aux exigences de l'expertise de la Banque [mondiale] »<sup>511</sup>. L'auteur faisait alors référence aux classes multigrades et CDF acceptées par le gouvernement et prétendument issues des « classes à mi-temps » évoquées lors des États généraux. Cependant, une première formule des classes à double flux (1 local, 2 maîtres, 2 classes) avait été expérimentée dès 1982, sous la supervision de l'Institut national d'études et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE) de façon assez confidentielle. L'INEADE avait lui été créé dans le cadre du projet « Éducation III » de la BM, qui a démarré à la fin des années 1970 au Sénégal (voir APPENDICE F pour un tableau récapitulatif des projets financés par l'AID au Sénégal de 1971 à 2011). À compter de 1985, c'est toutefois une autre formule de CDF qui sera étendue massivement (1 local, 1 maître et 2 classes), sous le projet « Éducation IV »<sup>512</sup>. Cette mesure visait une meilleure rentabilité du système éducatif, objectif à la base des politiques éducatives de la BM.

En fait, la BM entreprit dans les années 1980 une révision de ses politiques éducatives qui se concrétisa d'abord par la publication du document *Éducation : Politique sectorielle*<sup>513</sup>. Ce document relevait la croissance des systèmes éducatifs qui représentaient de plus en plus de dépenses publiques pour les États, comme démontré dans la section précédente (2.1.2) pour le Sénégal, et suggérait deux solutions à ce fardeau : « trouver d'autres sources de financement et réduire les coûts unitaires en

---

<sup>511</sup> Bianchini, *supra* note 478 à la p. 169.

<sup>512</sup> *Ibid.* aux pp. 170, 195.

<sup>513</sup> Voir Banque mondiale, *Éducation : Politique sectorielle*, Washington D.C, Banque mondiale, 1980 aux pp. 94-95 (ce document propose cinq grands principes pour promouvoir un développement équilibré de l'éducation : (1) l'offre d'un enseignement élémentaire pour tous les enfants, (2) une égalité des chances d'accès à l'éducation, (3) une plus grande effectivité interne des systèmes d'enseignement, (4) une formation mieux adaptée au marché du travail (5) un renforcement de la capacité institutionnelle pour l'analyse, la gestion et l'évaluation de programmes d'éducation).



améliorant l'efficacité du système éducatif»<sup>514</sup>. Ceci devait permettre de dégager davantage de ressources pour le niveau primaire ciblé comme prioritaire par la BM<sup>515</sup>. L'investissement dans ce secteur semblait alors offrir le taux de rendement le plus élevé<sup>516</sup>, ce qui fut réitéré dans le document *Financing Education in Developing Countries* (1986) qui encourageait une réallocation de ressources provenant de l'éducation supérieure vers le niveau primaire. La décentralisation et l'érection d'écoles privées ou communautaires étaient également jugées favorables par la BM<sup>517</sup>. Ceci peut d'ailleurs expliquer pourquoi le gouvernement du Sénégal refusa la proposition de la CNREF d'abolir l'enseignement privé.

Les suggestions pour une meilleure rentabilité des systèmes éducatifs furent appliquées à l'Afrique subsaharienne, dans le document stratégique, *L'éducation en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion* (1987)<sup>518</sup>. La BM attribuait alors la stagnation des taux de scolarisation de plusieurs pays

---

<sup>514</sup> *Ibid.* à la p. 77.

<sup>515</sup> La première politique de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation remonte à 1963, avec la publication du document : *Proposed Bank/IDA Policies in the Field of Education*. Le développement en formation professionnelle et technique était alors jugé prioritaire et l'expansion du niveau secondaire venait en deuxième position. À ce sujet, voir Jones, *supra* note 493 à la p. 56.

Ainsi, le premier projet en éducation financé au Sénégal par l'AID, en 1971, visait l'enseignement secondaire général et technique et agricole. Un deuxième projet, en 1975, s'inscrivit toujours dans la même lignée en prévoyant le financement de l'enseignement secondaire général et technique et d'un centre de formation rurale parascolaire. Deux autres documents de politique de la BM, *Education Sector Working Papers*, furent publiés au début des années 1970 : un premier en 1971 et un second en 1974. La notion de l'éducation de base fit alors son apparition dans le document de 1974. La BM se fixait alors quatre objectifs principaux dans le domaine de l'éducation : « la nécessité d'offrir une éducation de base minimum, la nécessité de satisfaire des besoins de main-d'œuvre pressants, l'efficacité et l'égalité des chances ». Voir World Bank, *Education Sector Working Paper*, Washington D. C, World Bank, 1974 à la p. 52.

<sup>516</sup> Voir Psacharopoulos et Woodhall, *supra* note 495 (ce document met en application la théorie du capital humain à l'éducation dans les pays du Sud).

<sup>517</sup> Voir Karen E Mundy, « Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank » (2002) 22 *International Journal of Educational Development* 483 à la p. 490 (l'auteur résume les principaux points du document *Financing Education in Developing Countries*).

<sup>518</sup> Banque mondiale, *L'éducation en Afrique subsaharienne : Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington D.C, Banque mondiale, 1988.

africains dans les années 1980 ainsi que l'infériorité de la qualité de l'éducation dispensée dans cette région du monde à l'inefficacité interne des systèmes éducatifs et non pas à la mise en œuvre des PAS<sup>519</sup>. Elle suggérait en contrepartie une stratégie comportant trois variables : ajustement, revitalisation et expansion.

L'ajustement permettrait d'alléger la charge financière de l'éducation pour les États en diversifiant les sources de financement et de maîtriser les coûts unitaires. L'idée de faire supporter aux communautés une partie des frais encourus par ce service, déjà émise dans *Éducation : politique sectorielle* en 1980, était ici renouvelée, mais aussi celle de promouvoir la privatisation<sup>520</sup>. De plus, la Banque identifiait les salaires des enseignants comme principaux responsables des dépenses de fonctionnement de l'enseignement primaire en Afrique et recommandait d'en recruter avec moins de formation et donc moins coûteux<sup>521</sup>. En outre, la BM conseillait de réduire le nombre de redoublements par le contrôle des examens de passage ou par la modification des normes imposées, d'utiliser des types de construction plus rentable, d'augmenter le nombre d'élèves par enseignant<sup>522</sup> et de mettre en place des CDF<sup>523</sup>. Les économies ainsi réalisées allaient permettre une revitalisation de l'enseignement<sup>524</sup> ainsi qu'une expansion de celui-ci,

---

<sup>519</sup> *Ibid.* à la p. 83; Bianchini, *supra* note 478 à la p. 187.

<sup>520</sup> Voir Banque mondiale, *L'éducation en Afrique subsaharienne*, *ibid.* (la BM se montrait en accord avec la perception d'un droit de scolarité modique au niveau primaire ou l'obligation d'acquitter une redevance pour l'achat ou la location de livres à la p. 53). Voir aussi Banque mondiale, *Éducation : Politique sectorielle*, *supra* note 513 (la BM suggérait de faire participer les collectivités locales aux dépenses de fonctionnement en aidant à la construction d'écoles à la p. 77).

<sup>521</sup> Bianchini, *supra* note 478 à la p. 185. Voir aussi Banque mondiale, *L'éducation en Afrique subsaharienne*, *ibid.* à la p. 47.

<sup>522</sup> Banque mondiale, *L'éducation en Afrique subsaharienne*, *ibid.* à la p. 48 (ceci est possible selon différents modèles : soit « augmenter le nombre annuel d'heures de cours des maîtres », soit encore « réduire le nombre d'heures de cours auxquels les élèves doivent assister par année scolaire », soit enfin « augmenter l'effectif moyen des classes »).

<sup>523</sup> *Ibid.* à la p. 3. Voir Banque mondiale, *Éducation : Politique sectorielle*, *supra* note 513 aux pp. 41-43 (certaines mesures y avaient déjà été mentionnées).

<sup>524</sup> La revitalisation comportait trois mesures : un système d'examen renforcé, un minimum de manuels et autres fournitures scolaires et une augmentation des crédits de fonctionnement et d'entretien des locaux. Voir Banque mondiale, *L'éducation en Afrique subsaharienne*, *ibid.* à la p. 6.

avant tout de l'enseignement primaire en vue de son universalisation. Faute de moyens, les États devaient recourir à l'aide internationale, mais à une aide non centrée sur des projets d'investissement ponctuels<sup>525</sup>.

Un autre document de politique de la BM vint ensuite compléter l'ensemble de ceux rédigés dans le contexte de la première phase de l'« ajustement éducatif », *L'enseignement primaire : Document de politique générale de la Banque mondiale*<sup>526</sup>. Celui-ci reprenait sensiblement les mêmes objectifs que la BM s'était fixée en matière d'éducation : améliorer l'efficacité de l'éducation, améliorer l'égalité d'accès et renforcer le soutien financier à l'enseignement primaire. Élément nouveau, ce document prévoyait non seulement d'accroître l'offre scolaire, mais également la demande en améliorant les écoles et en réduisant les coûts directs et indirects de l'éducation<sup>527</sup>. Toutefois, pour Jones, même si ce document de politique, tout comme l'ensemble de ceux élaborés dans la décennie 1980-1990, énonçait comme objectif l'amélioration de la qualité de l'éducation, sa stratégie se résumait davantage à engendrer plus de résultats avec moins de ressources<sup>528</sup>.

Le Sénégal fut cité dans le document, *L'éducation en Afrique subsaharienne*, en tant qu'État qui s'était engagé à mettre en place des mesures exemplaires pour réduire les

---

<sup>525</sup> *Ibid.* à la p. 111. La BM se montrait critique de l'aide extérieure apportée jusque là majoritairement par les anciennes puissances coloniales dont une part significative fut attribuée aux universités et aux dépenses d'investissement. Tel fut le cas du Sénégal (voir sous section 2.1.2)).

<sup>526</sup> *Banque mondiale, L'enseignement primaire. Document de politique générale de la Banque mondiale*, Washington D.C, Banque mondiale, 1990 (quatre priorités étaient identifiées : (1) accorder un rang de priorité plus élevé aux mesures destinées à aider les enfants à acquérir davantage de connaissances et à terminer le cycle primaire; (2) l'aide visant à faciliter l'accès à l'éducation devrait explicitement accorder la priorité aux filles chaque fois qu'il existe des différences sensibles de taux de scolarisation entre filles et garçons; (3) la mobilisation et l'allocation efficace de ressources supplémentaires en faveur de l'enseignement primaire devraient être au centre du dialogue avec les pouvoirs publics et des opérations de prêt; (4) les opérations devraient contribuer à la mise en place de plans à long terme de développement de l'enseignement primaire à la p. 58).

<sup>527</sup> *Ibid.* à la p. 6.

<sup>528</sup> Jones, *supra* note 493 à la p. 259.

coûts unitaires et pour augmenter la part du budget alloué à l'éducation primaire. Son taux brut de scolarisation de niveau primaire menaçait alors de chuter, compte tenu du nombre croissant d'élèves et de la réduction des dépenses publiques sous l'ajustement structurel<sup>529</sup>. Effectivement, en 1983-84 les dépenses courantes d'éducation constituaient 23,1 % du budget ordinaire de l'État, ce qui diminua à 21,9 % en 1987-88. Par conséquent, le budget de fonctionnement de l'éducation représentait 3,94 % du PIB en 1983-83 et 3,29 % en 1987-88<sup>530</sup>. Ce n'est qu'à partir des années 1989-1990 qu'une remontée s'amorça.

Comme mentionné au début de cette sous-section, c'est avant tout grâce à la mise en œuvre du Projet de développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement primaire (1987-1994) également nommé « Éducation IV », financé à la fois par l'AID et la Banque africaine de développement (BAfD), que l'ajustement sectoriel de l'éducation recommandé par la BM se manifesta au Sénégal<sup>531</sup>. Ce projet se situait aussi dans la lignée du PALMT qui visait une meilleure allocation et utilisation des ressources et toujours dans la suite des réformes annoncées par la CNREF qui devait permettre d'atteindre la scolarisation primaire universelle en 2000<sup>532</sup>.

Globalement, ce projet obtint de bons résultats et fit accroître le nombre d'élèves de niveau primaire de façon significative, notamment grâce à l'introduction du nouveau

---

<sup>529</sup> Voir Banque mondiale, *L'éducation en Afrique subsaharienne*, *supra* note 518 (« [l]e taux brut de scolarisation primaire au Sénégal paraissait devoir tomber d'environ 50% en 1986 à moins de 40% en l'an 2000 » à la p. 49).

<sup>530</sup> Carton, Comelieu et Diouf, *supra* note 489 à la p. 29 (pour les auteurs, le budget a atteint un seuil critique en 1987-1988, c'est-à-dire 22% du budget de l'État, qui poussait à s'interroger sur la possibilité d'assurer le développement équilibré du système éducatif à la p. 34).

<sup>531</sup> Voir World Bank, *Project completion report : Senegal primary education development project* (Credit 1735-SE), Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 14443 (1995) (en plus d'un programme d'ajustement sectoriel, ce projet comportait un programme de développement institutionnel visant le renforcement des capacités du ministère de l'Éducation, un programme de construction et de réhabilitation de salles de classes et un programme d'amélioration de l'enseignement à la p. 2).

<sup>532</sup> *Ibid.* à la p. 21.



modèle de CDF (1 maître, 1 local, 2 groupes) et des classes multigrades. Les premières (CDF) se chiffraient à 1400 en milieu urbain en 1991/1992, alors que les deuxièmes étaient au nombre de 270 en milieu rural, ce qui a permis l'enrôlement de plus de 120 000 étudiants. De plus, durant la période du projet (1987-1994), 80 % des enseignants de niveau primaire recrutés furent des instituteurs adjoints (dont le salaire est 30 % de moins que les réguliers). Environ 1200 enseignants qui occupaient des postes d'administration se virent attribuer des postes d'enseignement dans les classes<sup>533</sup>. Ces résultats ont pu être atteints sans réduction du budget alloué à l'éducation supérieure, même si celle-ci fut prévue au départ du projet (ce budget augmenta même de 1986/1987 à 1992/1993). Devant les effectifs universitaires importants, le gouvernement ne put réduire les subventions accordées jusqu'à ce jour aux étudiants du cycle supérieur (pour le logement, le transport et les soins médicaux), d'autant plus que ceux-ci manifestèrent publiquement leur désaccord<sup>534</sup>. Des grèves d'élèves de niveau moyen et secondaire eurent également lieu lors de l'année scolaire 1987-1988, contre les mauvaises conditions d'études, grèves qui aboutirent à un redoublement général communément appelé l'« année blanche »<sup>535</sup>.

Pour Adbou Sylla, il ne fait aucun doute qu'à partir des années 1987, les priorités du gouvernement du Sénégal ont été accordées au projet « Éducation IV », à l'enseignement primaire et à la mise en place de CDF et de classes multigrades. Ceci se fit au détriment des autres réformes qui avaient été préconisées par la CNREF, telles que l'introduction des langues nationales et de l'enseignement religieux<sup>536</sup>. Ces dernières s'avéraient cependant tout aussi pertinentes, d'autant plus qu'une majorité des enfants

---

<sup>533</sup> *Ibid.* à la p. 4

<sup>534</sup> *Ibid.*

<sup>535</sup> Ndoye et Camara, *supra* note 463 à la p. 491.

<sup>536</sup> Sylla, *supra* note 450 (« toutes ces [priorités] ont pour finalités essentielles la rentabilisation et l'optimisation des structures, des moyens et des personnels; et dans leur conception comme dans leur

d'âge préscolaire et primaire fréquentait toujours le secteur arabophone dans certaines régions du Sénégal, malgré l'accroissement des effectifs dans le secteur public de l'éducation<sup>537</sup>. Non seulement le pourcentage de la population sénégalaise qui se rapportait à la religion musulmane passa de 50 % en 1950 à plus de 90 % en 1990<sup>538</sup>, mais l'application des programmes d'ajustement structurels entraîna dans les années 1980 le retrait de l'État au service de l'initiative privée, accélérant ainsi la diversification de l'offre d'éducation<sup>539</sup>. En ce sens, le nombre d'écoles arabes et même désormais franco-arabes, mises en place par les réformistes augmenta durant cette décennie<sup>540</sup>. Pour faire concurrence à ces nouvelles écoles, certains marabouts et/ou maîtres coraniques décidèrent également de créer des *daaras* modernisés sur le modèle des écoles franco-arabes<sup>541</sup>.

Hormis quelques exemples de *daaras* modernisés mis en place par l'initiative des marabouts, la majorité des écoles coraniques demeuraient très rudimentaires. Devant les conditions économiques difficiles des années 1980, les contributions des parents pour l'éducation de leurs enfants au sein des *daaras* devinrent encore plus rares. C'est à ce moment que de nombreux maîtres coraniques, ne pouvant plus fournir de nourriture, de

---

application, les syndicats d'enseignants leurs militants ne se sentent ni concernés ni impliqués, considérant que le gouvernement se soumet aux injonctions de la BM et du FMI » aux pp. 425- 426).

<sup>537</sup> Loimeier, « Je veux étudier sans mendier », *supra* note 44 à la p. 122 (par exemple, à St-Louis, qui n'est pourtant pas le fief d'aucune confrérie, en 1991, 24 304 élèves étaient enregistrés auprès des 222 écoles coraniques de la ville, alors que seulement 21 462 fréquentaient une des 37 écoles de l'État).

<sup>538</sup> Easton et Peach, *supra* note 9 à la p. 8

<sup>539</sup> Lange et Yaro, *supra* note 308 à la p. 10.

<sup>540</sup> Loimeier, « Je veux étudier sans mendier », *supra* note 44 à la p. 123.

<sup>541</sup> *Ibid.* (« since the early 1980s, the number of Franco-Arab schools established by marabouts has increased enormously and, by the late 1980s, even towns such as Touba, the capital of the Muridiya Sufi brotherhood, already had a number of modern Islamic schools. Among the best known of these new Franco-Arab schools run by marabouts was the Institut al-Azhar in Ndame, founded in 1974 by Shaykh Muammad Murtada Mbacké. By 1989, this school had established affiliate institutions in Bembey, Kaolack, St. Louis, Thiès and Bignona and its student population had increased to 39,627 » à la p. 124).

soins et de logement pour leurs *talibés*, choisirent de migrer vers les villes pour y faire mendier les enfants, entraînant la prolifération des *daaras* avec internats dits migrants<sup>542</sup>.

La relation qu'entretint Abdou Diouf avec les grands marabouts se rapprocha de celle maintenue par son prédécesseur Senghor et fut donc basée sur un échange de services. Les chefs religieux payaient leurs taxes, cultivaient les champs d'arachide et soutenaient politiquement le président lors d'élection. En échange, les gouvernements les laissaient gérer leurs affaires internes, tout en leur offrant des cadeaux et de l'argent pour la construction de mosquées. Selon Loimeier, même les mouvements islamistes finirent par prendre part à ce jeu, bien qu'ils aient au départ critiqué les marabouts pour de telles actions. Par exemple, ces derniers permettaient au Sénégal d'être connu des pays arabes (le Sénégal devint membre de l'Organisation de la coopération islamique (OCI) en 1991) et en contrepartie recevaient des emplois dans l'administration et pouvaient ériger leurs propres écoles<sup>543</sup>.

En 1984, un projet fut lancé par l'UNESCO et la Banque islamique de développement (BID) visant à utiliser l'alphabet arabe pour transcrire les langues nationales et ainsi réduire l'analphabétisme des populations de quelques pays africains ciblés, tout en préservant leur culture islamique<sup>544</sup>. Au Sénégal, ce projet aura permis la codification du wolof et du pulaar en lettres arabes et la rédaction de manuels pour enseigner le calcul et des matières civiques dans les deux langues qui furent expérimentés dans deux écoles coraniques, celles de Malika (près de Dakar) et de Latmengue (près de Kaolack)<sup>545</sup>. Ce projet n'a toutefois pas été reconduit en réponse à la phase expérimentale

---

<sup>542</sup> *Ibid.* à la p. 129.

<sup>543</sup> Loimeier, « The secular State and Islam in Senegal », *supra* note 136 aux pp. 193-195.

<sup>544</sup> Abdel-Hameed M. Bashir, *Islamic Development Bank : financing basic education in IDB member countries*, Occasional Paper No. 10 (2004) à la p. 73.

<sup>545</sup> Loimeier, « The secular State and Islam in Senegal », *supra* note 136 à la p. 191 (selon Loimeier, il s'agissait là d'un premier curriculum pour les écoles coraniques : « *the first pilot curriculum for Quranic schools was published, providing for the teaching of the Quran (24 hours a week), reading*

appliquée à la fois au Sénégal, au Mali et au Niger<sup>546</sup>. Par la suite, un autre séminaire sur la réforme et la consolidation des écoles coraniques, organisé par le ministère du Développement social du Sénégal, l'UNEC et l'Institut islamique de Dakar, permit de discuter de nouveau de la nécessité d'un modèle de *daaras* modernisés. Les conditions d'ouverture et les programmes d'enseignement des écoles coraniques furent débattus, sans encore aboutir à l'application d'un modèle standardisé<sup>547</sup>.

Nous en venons maintenant à la **deuxième phase de l'« ajustement éducatif »**, en réaction à la chute des taux de scolarisation de plusieurs pays africains, dans les années 1980. Le fait que les systèmes scolaires ne parvenaient plus à satisfaire les demandes des populations en matière de places, mais aussi à fournir une éducation de bonne « qualité », garantissant aux élèves une place future sur le marché du travail expliquait en partie ces baisses<sup>548</sup>. Ceci sans compter la diminution du niveau de vie des populations qui rendit l'éducation primaire inaccessible pour les enfants de plusieurs familles défavorisées<sup>549</sup>. Ces motifs pouvaient sans doute également justifier le choix de plusieurs familles sénégalaises d'envoyer leurs enfants dans les *daaras*, à la place des écoles formelles. Comme mentionné précédemment, le Sénégal a pu accroître ses effectifs scolaires grâce à l'ajustement sectoriel, mais il n'échappa pas pour autant à la stagnation des taux de scolarisation et connut même une légère baisse entre les années 1990 et 1995 :

---

*and writing (2 ½ hours), mathematics (2 hours), manual work (1 hour) and « civic education » (30 minutes) »).*

<sup>546</sup> Pour les résultats du projet, voir Bashir, *supra* note 544 à la p. 73.

<sup>547</sup> UNESCO, *Éducation coranique au Sénégal*, *supra* note 20 à la p. 13.

<sup>548</sup> Étienne Gerard, « La demande d'éducation en Afrique, approches sociologiques », dans Marc Pilon et Yacouba Yaro, dir., *La demande d'éducation en Afrique, État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, Union pour l'étude de la population africaine, 2001 à la p. 65.

<sup>549</sup> Lange et Yaro, *supra* note 308 à la p. 8.



**Tableau 2.4** Évolution des TBS de niveau primaire par sexe de 1990/91 à 1998/99<sup>550</sup>

Années	Global	Garçons	Filles
90/91	56,81 %	66,24 %	47,62 %
91/92	55,84 %	64,69 %	47,08 %
92/93	54,27 %	62,70 %	45,92 %
93/94	54,59 %	63,03 %	46,23 %
94/95	54,61 %	62,69 %	46,61 %
95/96	57,03 %	64,31 %	49,83 %
96/97	59,70 %	66,70 %	52,90 %
97/98	61,70 %	68,00 %	55,50 %
98/99	65,50 %	73,10 %	58,10 %

La régression des taux d'inscription à l'école primaire en Afrique subsaharienne ainsi que l'augmentation des frais de scolarité furent soulevées par l'UNICEF qui dénonça dans son rapport, *L'ajustement à visage humain*, le recul des dépenses sociales engendré par les PAS<sup>551</sup>. Ce document démontrait les écarts entre la mission de la BM visant à réduire la pauvreté et les effets des mesures qu'elle aurait préconisées durant cette période<sup>552</sup>. Reconnaisant tout de même que la récession économique que subirent plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne au début des années 1980 soit la principale responsable de l'accroissement de la pauvreté, l'UNICEF ne s'opposa pas aux principes de l'ajustement. L'UNICEF constata néanmoins que celui-ci était apparu comme un « facteur aggravant » les conditions de vie des populations, ce qui méritait davantage d'attention de la part de la BM et du FMI<sup>553</sup>. La BM répondit à cette critique en incorporant l'objectif de réduction de la pauvreté et non seulement celui de la croissance

<sup>550</sup> République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale chargé de l'Enseignement technique, *Le développement de l'éducation, rapport national du Sénégal*, août 2001 à la p. 11; PNUD, *Suivi des objectifs de développement du millénaire au Sénégal : un monde meilleur pour tous*, Dakar, août 2001 à la p. 14.

<sup>551</sup> B. Sarrasin, *Ajustement structurel et lutte contre la pauvreté en Afrique. La Banque mondiale face à la critique*, Paris, L'Harmattan, 1999 à la p. 35.

<sup>552</sup> *Ibid.* à la p. 2.

<sup>553</sup> *Ibid.* aux pp. 36-37.

économique dans ses programmes d'ajustement structurel<sup>554</sup>. La Banque se démontra alors plus alerte aux effets des compressions dans les dépenses sociales sur l'accumulation de capital humain des plus pauvres et décida entre autres d'augmenter les prêts dans le domaine de l'éducation (ceux-ci doublèrent entre la période 1985-89 et la période 1990-94)<sup>555</sup>.

Au Sénégal, cette « dimension sociale de l'ajustement » s'est concrétisée par le lancement du Programme de développement des ressources humaines (PDRH)<sup>556</sup>. La première phase (PDHR-1) qui visait essentiellement la santé a débuté dès 1986, alors que la deuxième (PDRH-2), également dénommée « Éducation V » et lancée en 1994, fut largement consacrée à l'éducation (1994-1998). Ce nouveau projet prit assise sur la Lettre de politique générale du secteur éducation/formation et sur le plan d'action du gouvernement du Sénégal de 1992, eux-mêmes fondés sur les conclusions des États généraux et de la CNREF et sur la *Loi no 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*<sup>557</sup>. Cette Lettre qui fixait à cette époque comme priorité nationale le développement de l'enseignement primaire, suivi de la formation professionnelle, témoigne de l'influence des politiques éducatives de la BM sur celles du Sénégal<sup>558</sup>. Cette influence se dénote

---

<sup>554</sup> *Ibid.* à la p. 2.

<sup>555</sup> Mundy, *supra* note 517 (« *lending for education doubled between 1985– 1989 and 1990–1994, primary and pre-primary education lending rose to 36.1% of education lending in 1990–1994, and there was a dramatic shift in what education sector loans were used to purchase. Increasing attention was paid to educational issues in adjustment lending operations and in all country planning documents* » aux pp. 492-493).

<sup>556</sup> El Hadj Seydou Nourou Touré et Aboubacry Demba Lom, « Les investissements dans la lutte contre la pauvreté (1979-2006) », dans Gaye Daffé et Abdoulaye Diagne, dir., *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté : les oubliés de la croissance*, Paris, Karthala, 2008 à la p. 166.

<sup>557</sup> World Bank, Staff appraisal report, *Republic of Senegal second human resources development project (Education V)*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 11254-SE (1993) aux pp. 37-41. [World Bank, *Staff appraisal report (Education V)*].

<sup>558</sup> *Ibid.* (par exemple, la *Lettre* suggérait « pour l'enseignement élémentaire (a) une plus grande maîtrise des coûts unitaires publics par une meilleure utilisation des enseignants par des procédés de construction moins coûteux et par une diminution du nombre des redoublements et des abandons; (b) la diversification des ressources de financement extrabudgétaire par la participation des familles et de la société civile au financement de l'enseignement public; (c) la participation des collectivités des

avant tout dans les stratégies énoncées pour développer les secteurs prioritaires dans un contexte de rigueur budgétaire et d'ajustement structurel, c'est-à-dire la maîtrise des coûts unitaires publics et la diversification des ressources de financement. En reprenant l'analyse de Santos, nous pouvons avancer que cet instrument témoigne de l'interlégalité entre les normativités mondiale et nationale en matière d'éducation. Toutefois, puisque cette Lettre de politique ne faisait pas mention des écoles coraniques, ni des écoles arabes ou franco-arabes, ni de l'enseignement religieux ou arabe dans les établissements publics, on ne peut y relever une véritable hybridation qui tiendrait compte de l'ordre normatif local. Seule l'alphabétisation fonctionnelle semblait être privilégiée dans le secteur non formel<sup>559</sup>.

En lien avec les priorités « fixées par le Sénégal », le PDRH II avait pour objectifs d'« élargir l'accès à l'enseignement primaire par le renforcement de la scolarisation des filles et le relèvement du niveau de la formation, [d']accroître l'efficacité de l'enseignement secondaire et universitaire, et [de] renforcer les capacités de planification et de gestion des services centraux et régionaux du [m]inistère de l'Éducation nationale »<sup>560</sup> (voir APPENDICE F pour les sous-composantes du projet). Il faut constater que ce projet ne s'éloignait pas tellement des mesures déployées dans le cadre du projet « Éducation IV », mais le budget qui lui était accordé laissait présager une ampleur beaucoup plus considérable (72,8 millions de \$ US vs 19,6). Ainsi, il devait permettre de relancer la croissance du taux de scolarisation au niveau primaire pour

---

entreprises des ONG pour réaliser les programmes de construction et équipement de nouvelles classes (d) la mise en œuvre d'une politique de formation des formateurs et l'incitation du perfectionnement et recyclage de tous les agents; et (e) la poursuite du programme de production de matériels didactiques en premier lieu de manuels scolaires adaptés et compétitifs au niveau des coûts » à la p. 38).

<sup>559</sup> *Ibid.* à la p. 37.

<sup>560</sup> Nourou Touré et Lom, *supra* note 556 à la p. 187. Voir aussi World Bank, *Implementation completion report (24730) on a credit in the amount of US\$ 40.0 million equivalent to the Republic of Senegal for a second human resources development project (education V)*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 21472 (2001) aux pp. 1-2 [World Bank, *Implementation completion report (education V)*].

atteindre 65 % en 1998, ce qui fut réalisé, tel que le démontre le tableau 2.4 ci-dessus. Selon El Hadj Seydou Nourou Touré et Aboubacry Demba Lom, cette reprise peut s'expliquer par :

- la hausse du budget de l'éducation qui passe de 22,2 % du budget total en 1988 à 33,3 % en 1998, ce qui donne lieu, par exemple, à l'augmentation des salles de classe;
- [l'expansion de] l'innovation pédagogique constituée par les classes à double flux et les classes multigrades;
- le recrutement de « volontaires de l'éducation » à partir de 1995<sup>561</sup>.

Ces derniers sont des enseignants recrutés soit avec un diplôme de baccalauréat (BAC), soit avec un brevet de fin d'études moyennes (BFEM), sur la base d'un contrat temporaire et d'une rémunération beaucoup plus faible<sup>562</sup>. Ils sont plus de 1200 à avoir été embauchés en 1995/1996, ceci pour faire face au déficit d'enseignants<sup>563</sup>. Ce programme fut déterminé si productif que le Sénégal décida de le prolonger jusqu'en 2015, alors qu'il ne devait que durer quatre ans<sup>564</sup>. À ces éléments d'explication, il faudrait aussi ajouter l'importante campagne menée par l'UNICEF pour la promotion de la scolarisation des filles<sup>565</sup> et le fait que la construction des classes se soit déroulée en

---

<sup>561</sup> Nourou Touré et Lom, *ibid.* à la p. 188. Voir aussi Ndoye et Rurhimwishtga, *supra* note 501 à la p. 30).

<sup>562</sup> World Bank, *Implementation completion report (education V)*, *supra* note 560 (« by 1998, volunteers filled 20 percent of the primary school teaching places while accounting for only 9 per cent of the salary bill, demonstrating that the approach was cost-effective. Moreover, the cost savings made the creation of new school places possible. The use of volunteers and the decision to recruit only contractual teachers will have a significant impact in terms of cost saving, an estimated FCFA 2.3 billion through 2010 » à la p. 10). Voir aussi Bianchini, *supra* note 478 à la p. 201.

<sup>563</sup> World Bank, *Implementation completion report (education V)*, *ibid.* à la p. 11.

Voir aussi Ndoye et Rurhimwishtga, *supra* note 501 à la p. 43 (« [e]n effet, si on observe le nombre de sortants des écoles de formation des maîtres (niveau primaire), celui-ci est passé de 1379 en 1980/81 à 175 en 1987/1988, dû à la période d'austérité budgétaire lors de la mise en œuvre des PAS » à la p. 42).

<sup>564</sup> Voir le site Internet du gouvernement : République du Sénégal, « Portail Internet des volontaires de l'éducation », en ligne : <[http://www.volontaires.sn/index.php?option=com\\_content&task=view&id=13&Itemid=29](http://www.volontaires.sn/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=29)>.

<sup>565</sup> World Bank, *Implementation completion report (education V)*, *supra* note 560 à la p. 3.



grande partie dans six régions rurales ciblées pour leurs faibles taux de scolarisation : Diourbel, Kaolack, Louga, Tambacounda, Fatick et Kolda<sup>566</sup>.

Preuve que la critique de l'ajustement, émise par l'UNICEF, avait effectivement été prise en compte par la BM, elle se retrouvait citée dans l'évaluation de fin de projet du PDRH-2 qui mentionnait également que les coûts directs de scolarisation imposés aux parents constituaient une barrière à la scolarisation<sup>567</sup>. De plus, le nouveau crédit d'ajustement structurel alloué en 1994 comportait des mesures d'assistance sociale ainsi qu'un montant de deux milliards de francs CFA pour l'éducation primaire, montant destiné à la construction de classes additionnelles et au recrutement d'enseignants contractuels, ainsi qu'à l'acquisition de matériel scolaire<sup>568</sup>. Enfin, notons que le Sénégal assista cette même année (1994) à la dévaluation du franc CFA, ce qui permit de stimuler les exportations et de relancer de façon durable la croissance économique<sup>569</sup>.

#### 2.2.2 Le Mouvement Éducation pour tous et le financement garanti de plans crédibles d'éducation

Cette deuxième sous-section permettra maintenant d'analyser l'impact de deux grandes rencontres internationales à l'origine du Mouvement EPT (Jomtien en 1990 et Dakar en 2000) sur l'interventionnisme des bailleurs de fonds dans le domaine de l'éducation et

---

<sup>566</sup> World Bank, *Staff appraisal report (Education V)*, *supra* note 557 à la p. 9.

<sup>567</sup> World Bank, *Implementation completion report (education V)*, *supra* note 560 à la p. 14.

<sup>568</sup> *Ibid.* (« the February 1994 SAC, prepared late 1993, made specific provision for assistance to the social sectors, over and above the general price "freeze" on basic commodities (rice, cooking oil, kerosene, propane) on which the poor depended heavily. The provisions included FCFA 2 billion for primary education, to build an additional 300 classrooms (over the planned 700 for 1994) and recruit an additional 600 contractual teachers. In addition, the Credit was revised to reduce the financial participation of communities in school construction from 20% to 10% and to permit the financing of 250 000 books (free for parents) together with 50,000 "packages of school supplies (notebooks, pencils, erasers, etc.), [...] » à la p. 14).

<sup>569</sup> République du Sénégal, *DSRP I*, *supra* note 58 (« à la suite de la dévaluation du franc CFA en janvier 1994, l'économie sénégalaise a renoué avec la croissance, le PIB réel ayant crû de 2,9% en 1994 et de plus de 5% par an en moyenne entre 1995 et 2001 » à la p. 2).

sur les politiques et objectifs poursuivis par ces derniers<sup>570</sup>. Nous verrons que la BM a de nouveau procédé à la révision de sa politique éducative à deux reprises en 1995 et 1999 pour se rallier à l'« ordre éducatif mondial » propulsé par ces Conférences. Si une vision plus large des moyens d'éducation fut privilégiée par le Mouvement EPT, les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), élaborés en 2000, réitérèrent la priorité de l'enseignement primaire universel. Ainsi cette sous-section s'interrogera sur les véritables objectifs poursuivis par l'« ordre normatif mondial » en matière d'éducation<sup>571</sup>?

La Conférence sur l'EPT, tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990, fut organisée par une commission inter institutions (PNUD, UNESCO, UNICEF, BM) et accueillit plus de 1500 participants. Rappelons que dans la *Déclaration* et le Cadre d'action issus de cette Conférence, le droit de tous à l'éducation fondamentale ou de base remplaça le droit de tous à l'enseignement primaire proclamé jusqu'alors dans les principaux traités relatifs au droit à l'éducation<sup>572</sup>. Par l'emploi de cette terminologie, la *Déclaration* invitait les États à former de nouveaux partenariats et à reconnaître que « le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone ont une valeur et une validité propres »<sup>573</sup>. Ces mesures incitatives apparaissaient alors prometteuses pour la prise en compte des écoles coraniques dans les systèmes d'éducation et, comme mentionné dans le chapitre

---

<sup>570</sup> Voir Marie-France Lange, « École et mondialisation, Vers un nouvel ordre scolaire? » (2003) *XLIII* (1-2) Cahiers d'Études africaines 143 à la p. 146.

<sup>571</sup> Voir Gasse, *supra* note 330 (l'auteure introduit le même type de questionnement à la p. 85).

<sup>572</sup> Pour une critique de cette terminologie, voir Katarina Tomasevski, *Removing obstacles in the way of the right to education*, Right to education Primers no. 1, Gotenburg, Novum Grafiska AB, 2001 (« the language of the final document adopted by the Jomtien Conference[...] made no reference to the international legal requirement that primary education be free-of-charge, introduced the term 'basic education' which confused conceptual and statistical categories » à la p. 10).

<sup>573</sup> *Déclaration Éducation pour tous*, *supra* note 218, préambule et art. 7. Voir aussi Easton et Peach, *supra* note 9 (« [m]embers of the international education community attending the World Conference on Education for All in Jomtien [...] reminded the world that education is not synonymous or co-terminous with schooling, but necessarily embraces nonformal and informal education in families, religious groups, community or occupational organizations » à la p. 2).

préliminaire, une attention grandissante fut ensuite portée à ce modèle éducatif et sur son rôle dans la généralisation de l'éducation de base<sup>574</sup>.

Selon Marie-France Lange, la Conférence de Jomtien aura cependant été une occasion manquée de se pencher sur les demandes familiales d'éducation ainsi que sur les représentations des institutions scolaires<sup>575</sup>. Tout de même, le Cadre d'action qui accompagnait la *Déclaration* invitait les États à élaborer leurs propres plans d'action, en tenant compte des six objectifs principaux établis lors de la Conférence<sup>576</sup>, mais en prenant comme point de départ l'identification des systèmes d'éducation traditionnels et l'étude de la demande effective de services d'éducation fondamentale (scolaires ou extrascolaires). En outre, toujours selon Lange, la Conférence de Jomtien marqua davantage le retrait de l'État au profit d'acteurs, dont la BM, qui ne possédaient aucun mandat des populations pour déterminer les politiques d'éducation de pays soumis aux conditionnalités de prêts<sup>577</sup>.

Pour donner suite à cette rencontre internationale, la BM procéda à l'examen de sa politique en matière d'éducation et publia en 1995 le document : *Priorités et stratégies pour l'éducation : Une étude de la Banque mondiale*<sup>578</sup>. Afin d'accroître l'accessibilité,

<sup>574</sup> Par exemple, l'UNESCO organisa en 1993 un Séminaire régional sur les écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base, à Khartoum. Voir *supra* note 169.

<sup>575</sup> Lange, « École et mondialisation », *supra* note 570 (« de fait, la Conférence de Jomtien s'est située essentiellement sur le plan du développement de l'offre éducative » à la p. 148).

<sup>576</sup> *Cadre d'action de Jomtien*, *supra* note 218 au para. 8 (les six objectifs peuvent être résumés ainsi : (1) expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance; (2) universalisation de l'éducation primaire d'ici 2000; (3) amélioration des résultats d'apprentissage; (4) réduction du taux d'analphabétisme des adultes; (5) expansion des services d'éducation fondamentale; (6) acquisition accrue par les individus et les familles, grâce au concours de tous les canaux d'éducation - y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale -, des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement rationnel et durable).

<sup>577</sup> Lange, « École et mondialisation », *supra* note 570 à la p. 149. Voir aussi *Déclaration Éducation pour tous*, *supra* note 218, art. 10 (la *Déclaration* encourage la solidarité internationale).

<sup>578</sup> Banque mondiale, *Priorités et stratégies pour l'éducation: Une étude de la Banque mondiale*, Washington D.C., Banque mondiale, 1995.

d'améliorer l'équité ainsi que la qualité de l'éducation dans le monde, la BM énumérait six prescriptions pour les États qui reflétaient grandement les conclusions de la Conférence de Jomtien. Il s'agissait d'accorder une plus grande priorité à l'éducation en général, de faire attention aux résultats engendrés par celle-ci, ainsi qu'à l'équité, de diriger les investissements publics vers le secteur de l'éducation de base, d'impliquer davantage les ménages et les communautés dans la gouvernance des écoles et de rendre les institutions scolaires autonomes<sup>579</sup>. Ainsi, l'éducation de base continuerait d'être le secteur prioritairement financé par les prêts de la BM, ce qui signifiait avant tout une recrudescence du financement au niveau de l'enseignement primaire<sup>580</sup>. Celle-ci se fit d'ailleurs reprocher à cette époque la place trop importante qu'elle accorda à ce niveau d'éducation ainsi que le ton trop normatif de ce document de politique<sup>581</sup>. Même si la BM commença à porter attention à l'éducation non formelle ainsi qu'au développement du préscolaire<sup>582</sup>, conformément aux objectifs fixés dans le Cadre d'action de Jomtien, les financements accordés à ces secteurs demeurèrent dans la décennie 1990 assez faibles<sup>583</sup>.

Quelques années plus tard, en 1999, une autre révision de politique mena à la publication de l'énoncé, *Stratégie sectorielle de l'éducation*, qui mit cette fois-ci davantage l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et moins sur l'accessibilité, toujours en vue de l'objectif général d'EPT<sup>584</sup>. En ce sens, les nouvelles priorités de la BM se détaillaient ainsi : le développement de l'éducation préscolaire; la

---

<sup>579</sup> *Ibid.* aux pp. 154-155.

<sup>580</sup> *Ibid.* aux pp. 15-16.

<sup>581</sup> Mundy, *supra* note 517 à la p. 496.

<sup>582</sup> Banque mondiale, *Priorités et stratégies pour l'éducation*, *supra* note 578 (la BM reconnut dans ce document que l'éducation non-formelle pouvait être plus appropriée pour certains groupes désavantagés à la p. 119. Elle y signalait l'impact positif d'interventions dès la petite enfance (en santé, éducation, nutrition) sur la performance des enfants à l'école aux pp. 147, 154).

<sup>583</sup> World Bank, *Education sector strategy*, Doc. off. World Bank, (1999), en ligne : World Bank <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education\\_strategy\\_1999.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education_strategy_1999.pdf)> à la p. 25.

<sup>584</sup> *Ibid.* (« the education [...] must be of good quality in order to provide the skills needed to operate successfully in complex, democratic societies with changing labor market needs » à la p. 7).



recherche de techniques innovatrices d'enseignement et le lancement de réformes systémiques des systèmes éducatifs, avec l'appui de l'expertise de la BM<sup>585</sup>. En ce qui concerne ces réformes, il était suggéré qu'une plus grande attention soit portée au développement de programmes scolaires qui permettraient d'acquérir des compétences utiles pour la vie future. La pertinence de ces programmes d'un point de vue culturel ne semblait pas cependant considérée, quoique la BM reconnaît tout de même l'importance d'une langue appropriée d'enseignement<sup>586</sup>. L'éducation non formelle, elle, peu évoquée dans ce document, était envisagée davantage sous la forme de programmes d'alphabétisation pour les jeunes adultes. C'est dans cette lignée que l'AID octroya un crédit de 12,6 millions US \$ au Sénégal pour le déroulement du Projet d'appui à l'alphabétisation des femmes ((1996–2003) pour combattre l'analphabétisme du groupe des dix à trente-neuf ans.

La réduction du taux d'analphabétisme faisait partie des six objectifs fixés lors de la Conférence de Jomtien, tout comme l'universalisation de la scolarisation primaire pour 2010<sup>587</sup>. L'année précédant cette date butoir, quarante-sept pays d'Afrique subsaharienne se rencontrèrent de nouveau, cette fois-ci à Johannesburg, pour faire le bilan des acquis. Plusieurs États étaient parvenus à accroître leur budget national accordé à l'éducation, mais la généralisation de l'enseignement primaire semblait toujours hors d'atteinte. L'offre insuffisante expliquait en partie les échecs de quelques pays, mais aussi les réticences des populations envers les systèmes scolaires restés pour la plupart étrangers à leurs yeux<sup>588</sup>. Les participants s'engagèrent alors, par le biais du Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne adopté à l'issue de la Conférence régionale, à donner aux enfants

---

<sup>585</sup> *Ibid.* aux pp. 29-35 (à ces priorités, s'ajoutait l'accessibilité des filles à l'éducation de base).

<sup>586</sup> *Ibid.* à la p.33.

<sup>587</sup> Voir les six objectifs, *supra* note 576.

<sup>588</sup> Ko-Chih Tung, *Bilan de l'éducation de base en Afrique Sub-saharienne 1990-2000*, Secrétariat EPT pour l'Afrique Subsaharienne, le Centre régional du SISED et le Groupe de travail de l'ADEA sur les statistiques de l'éducation, UNESCO, 2001 aux pp. 64, 70.

une éducation qui leur permettrait d'apprécier leur culture. Ils réitérèrent de plus l'importance des partenariats « de manière à faciliter l'appropriation, la pérennité et l'accessibilité du système scolaire » et finalement jugèrent prioritaire la révision « des programmes scolaires et les méthodes d'enseignement pour les adapter aux besoins éducatifs, psychologiques et socio-économiques, ainsi qu'à l'environnement culturel des enfants »<sup>589</sup>.

Le Forum de Dakar, qui se tint l'année suivante, du 26 au 28 avril, fut l'occasion de faire le bilan au niveau mondial sur l'atteinte de l'EPT. Plus de 1100 délégués prirent part à cet événement, où furent représentés 164 États<sup>590</sup>. Dû aux progrès mitigés et plutôt préoccupants en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, les objectifs fixés à Jomtien furent relancés avec quelques modifications et les échéances concernant l'accès de tous à un enseignement primaire obligatoire, gratuit et de qualité ainsi que l'instauration de l'égalité entre filles et garçons furent repoussées à 2015<sup>591</sup>. De plus, les États se voyaient

---

<sup>589</sup> UNESCO, Conférence de l'Afrique Subsaharienne sur l'Éducation pour tous, *Éducation pour tous, Cadre d'action pour l'Afrique Subsaharienne : L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXI<sup>e</sup> siècle*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO ED-2000/WS/27 (2000) au point 3.

<sup>590</sup> Y. Daudet et S. Kishore, *Le droit à l'éducation : Analyse des instruments normatifs de l'UNESCO*, Paris, UNESCO, 2001 à la p. 164

<sup>591</sup> UNESCO, Forum mondial sur l'éducation, *Cadre d'action de Dakar, L'Éducation pour tous : Tenir nos engagements collectifs*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO ED-2000/WS/27 (2000) [UNESCO, Cadre d'action de Dakar] (les six objectifs étaient alors : « [1] développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés; [2] faire en sorte que, d'ici 2015, tous les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire, gratuit et de qualité et de le suivre jusqu'à son terme; [3] répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante; [4] améliorer de 50% le niveau d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente; [5] éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite; [6] améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » au para. 7).

accorder deux ans (d'ici 2002) pour définir des plans nationaux d'éducation et/ou peaufiner ceux déjà existants pour les rendre en parfaite harmonie avec les objectifs de Dakar et avec leur stratégie de réduction de la pauvreté et de développement<sup>592</sup>. En contrepartie, les institutions financières ou autres donateurs présents à la Conférence s'engageaient à fournir les ressources nécessaires aux pays qui se conformeraient à cette exigence<sup>593</sup>.

Deux des objectifs du Cadre d'action de Dakar figurent également parmi les cibles des huit OMD issus de la *Déclaration du Millénaire* adoptée par l'ensemble des chefs d'État et de gouvernement rassemblés au Siège des Nations unies à New York du 6 au 8 septembre 2000<sup>594</sup>. En effet, l'objectif no 2, assurer une éducation primaire pour tous, a pour cible l'achèvement d'un cycle complet d'études primaires pour tous les garçons et filles, alors que l'objectif 3, promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, vise l'élimination des disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard<sup>595</sup>. Ces objectifs se restreignent toutefois à la question de l'enseignement formel, contrairement à la vision plus large des moyens d'enseignement suggérée par le Mouvement EPT.

En 2002, fut mise sur pied l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOEA) de l'EPT, qui se concentre sur l'achèvement de l'enseignement primaire universel<sup>596</sup>. Nous pouvons donc en déduire que la normativité mondiale s'orientait dans la décennie 2000 vers les objectifs « réduits » des OMD et s'interroger à savoir si elle s'intéressait

---

<sup>592</sup> *Ibid.* au para. 9.

<sup>593</sup> *Ibid.* au para. 10.

<sup>594</sup> *Déclaration du Millénaire*, Rés. AG 55/2, Doc. off. AG NU, 55<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/RES/55/2 (2000)

<sup>595</sup> Nations unies, « Portail du système de l'ONU sur les objectifs du Millénaire pour le développement », en ligne : ONU <<http://www.un.org/fr/millenniumgoals/index.shtml>>.

véritablement à la forme d'éducation extrascolaire? Ce nouveau partenariat mondial, dont le Secrétariat est dirigé par la BM, sert à coordonner les actions des bailleurs de fonds et à les orienter vers le financement des plans nationaux d'éducation, permettant ainsi à la normativité mondiale de parler d'une seule voix. L'IMOA constitue ainsi la concrétisation de l'idée émise dans le Cadre d'action de Dakar en ce qui a trait au lancement d'une initiative mondiale de financement destinée à soutenir les efforts des pays sérieusement engagés envers l'EPT<sup>597</sup>. De plus, l'IMOA possède, depuis 2003, un Fonds catalytique administré par la BM, à titre de ressource supplémentaire pour financer les plans crédibles d'éducation<sup>598</sup>.

Pour adhérer à l'IMOA, les pays à faibles revenus doivent d'abord détenir une stratégie de réduction de la pauvreté ainsi qu'un programme global du secteur de l'éducation approuvé par les bailleurs de fonds présents dans cet État. Plusieurs États ont eu à élaborer des Documents de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) qui renferment l'ensemble des mesures nationales pour lutter contre la pauvreté, dès 1999, afin d'être admissibles à un allègement de la dette dans le cadre de l'Initiative des pays pauvres très endettés (PPTE)<sup>599</sup>. Les stratégies de réduction de pauvreté étaient devenues nécessaires pour bénéficier de prêts concessionnels de la BM (notamment de crédits d'appui à la réduction de la pauvreté) et du FMI (facilités pour la réduction de la pauvreté

---

<sup>596</sup> Banque mondiale, *Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous. Document cadre*, Banque mondiale, 2004, en ligne : Banque mondiale <<http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/FrameworkFrench.pdf>> à la p. 3.

<sup>597</sup> UNESCO, *Cadre d'action de Dakar*, *supra* note 591 au para. 11.

<sup>598</sup> Banque mondiale, *IMOA, Document Cadre*, *supra* note 596 à la p. 11.

<sup>599</sup> Fonds monétaire international, *Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP)*, fiche technique, 2010, en ligne : FMI <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/prsp.htm>. Voir aussi Laval et Weber, *supra* note 487 (« la Banque mondiale s'est donné des armes puissantes pour imposer ses « conditionnalités » en matière de lutte contre la pauvreté. Chaque pays est ainsi tenu de rédiger un DSRP et en échange du respect de cette stratégie avalisée par la BM et le FMI, les PPTE peuvent obtenir une diminution très progressive de leur dette publique extérieure » à la p. 52).



et la croissance)<sup>600</sup>. En ce qui concerne les plans sectoriels d'éducation des États qui souhaitent adhérer à l'IMOA, ceux-ci devront se conformer aux indicateurs du cadre indicatif de cette initiative<sup>601</sup>.

Le Sénégal fut admis à l'initiative PPTE en 2000 en préparant un Document intérimaire de stratégie de réduction de la pauvreté. L'État sénégalais venait alors de connaître un changement de gouvernement avec l'élection de l'opposant historique d'Abdou Diouf, Abdoulaye Wade<sup>602</sup>. Le premier DSRP du Sénégal fut par la suite élaboré sur la base d'une large consultation populaire. Ce document, dont la mise en œuvre débuta à compter de 2003 et qui fut révisé en 2006, visait essentiellement la réduction de la pauvreté de moitié à l'horizon 2015 grâce à quatre axes d'intervention : la création de richesse pour la croissance accélérée et favorable aux pauvres, la promotion de l'accès aux services sociaux de base, la protection des groupes vulnérables et la bonne gouvernance dans le cadre d'un développement décentralisé participatif. L'amélioration des conditions de vie des enfants *talibés* était alors envisagée, autant dans la première phase (DSRP I, 2003-2005)<sup>603</sup>, que dans la deuxième (DSRP II, 2006-2010)<sup>604</sup>, sous l'axe

---

<sup>600</sup> Au niveau du FMI, la facilité pour la réduction de la pauvreté et la croissance (FRPC) a remplacé la facilité d'ajustement structurel renforcée (FASR). Au niveau de la BM, les crédits d'appui à la réduction de la pauvreté (CARP) annuels sont devenus le principal instrument financier de l'IDA dans le soutien aux politiques de réduction de la pauvreté. Le Sénégal a bénéficié jusqu'à ce jour de cinq CARP (CARP 1 = 2004, CARP 2 = 2006, CARP 3 = 2007, CARP 4 = 2010, CARP 5 = 2011). Il serait pertinent d'analyser ces prêts en plus de ceux en éducation dans une recherche future.

<sup>601</sup> Voir Banque mondiale, *IMOA, Document Cadre*, *supra* note 596 à la p. 5 (les indicateurs sont détaillés aux pp. 16-17. Par exemple, la part du budget public alloué à l'éducation = 20% du budget total; la part des dépenses consacrées à l'enseignement primaire = entre 42 et 64%; les coûts de construction unitaires = 10 000\$ ou moins; la rémunération des enseignants = 3,5 fois le PIB/habitant; la part des dépenses de fonctionnement consacrées aux coûts non salariaux dans le budget alloué à l'enseignement primaire = 33%; le ratio élèves par enseignement = 40/1; le taux de redoublement = 10%; le nombre d'heures d'instruction annuelle = entre 850 et 1000 heures et la part d'élèves inscrits dans des écoles exclusivement financées par le privé = 10% ou moins).

<sup>602</sup> Guèye et *al.*, *supra* note 203 à la p. 31.

<sup>603</sup> Voir République du Sénégal, *DSRP I*, *supra* note 58 à la p. 54 (le DSRP I évoque pour y parvenir : « l'élaboration et mise en œuvre d'un programme de formation des *talibés* dans leurs villages d'origine; le développement de filières de formation professionnelle dans les *daaras*; la mobilisation

traitant des groupes vulnérables et non dans la perspective de l'éducation qui, elle, se retrouvait sous l'axe « accélération de la promotion de l'accès aux services sociaux de base ». Tout de même, d'un point de vue éducatif, la nécessité d'une bonne articulation entre le secteur formel et celui non formel était avancée dans le DSRP II, ce qui rejoignait les *daaras*<sup>605</sup>. Dans l'ensemble, les objectifs généraux du Programme [national] de développement de l'éducation et de la formation (PDEF) étaient simplement repris dans les DSRP<sup>606</sup>.

La préparation du PDEF démarra en fait en 1996, sur la base des engagements pris par le Sénégal lors de la Conférence de Jomtien<sup>607</sup>, mais sa mise en œuvre ne débuta qu'en 2001 et allait se dérouler en trois grandes phases : 2001-2004, 2005-2007 et 2008-2011<sup>608</sup>. La première phase connut également la publication du Plan national d'action de l'Éducation pour tous (PNA/EPT), en 2001, qui avait pour objectif d'approfondir le PDEF selon les nouveaux objectifs mondiaux identifiés lors du Forum de Dakar<sup>609</sup>. Par

sociale pour l'amélioration des conditions de vie des *talibés*; la mise en œuvre d'une campagne de parrainage d'enfants de la rue; la sensibilisation des maîtres coraniques pour l'amélioration du cadre de vie des *talibés* ainsi que l'appui aux structures de prise en charge des *talibés* »).

<sup>604</sup> Le DSRP II, pour sa part, reprend les suggestions d'élaboration de filières de formation dans les *daaras* et de renforcement des capacités des maîtres coraniques pour une meilleure gestion du cadre de vie des *talibés*. Voir République du Sénégal, *Document de Stratégie pour la croissance et la Réduction de la pauvreté II* (2006-2010), octobre 2006 à la p. 61.

<sup>605</sup> *Ibid.* à la p. 44.

<sup>606</sup> Voir Gaye Daffé et Mamoussé Diagne, « Politiques éducatives et stratégies de lutte contre la pauvreté », dans Gaye Daffé et Abdoulaye Diagne, dir., *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté : les oubliés de la croissance*, Paris, Karthala, 2008 (« c'est pourquoi sur un montant total de près de 51 milliards de francs de ressources internes prévu dans le DSRP-I pour le secteur de l'éducation, 49,5 milliards ont été directement alloués aux seuls investissements du PDEF » à la p. 166).

<sup>607</sup> République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Éducation pour tous)*, P.D.E.F/E.P.T, 2003 à la p. 8 [République du Sénégal, PDEF, 2003].

<sup>608</sup> Guèye et al., *supra* note 203 à la p. 10.

<sup>609</sup> République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale chargé de l'Enseignement technique, Direction de la planification de la réforme de l'éducation, *Plan national d'action de l'Éducation pour tous*, 15 mai 2001 [République du Sénégal, PNA/EPT] (voir ce qui a été modifié ou rajouté au PDEF initial à la p. 12).

ce plan, le Sénégal respectait ainsi la première date butoir établie lors du Forum : celle de rédiger un plan d'action d'ici 2002.

Nous proposons maintenant d'analyser la version du PDEF de 2003 dans laquelle fut intégré le PNA/EPT ainsi que sa révision de 2005. De plus, nous porterons attention à la Lettre de politique générale du secteur de l'éducation et de la formation rédigée en 2000 et révisée en 2005, puisque le PDEF en constitue le cadre d'opérationnalisation, afin d'y déceler les grandes orientations du gouvernement du Sénégal en matière d'éducation. Cet exercice permettra de nouveau, en se basant sur les travaux de Santos, d'analyser les croisements normatifs, donc à la fois l'influence des normativités associées à l'espace juridique transnational (plus reliées aux OMD, mais aussi au Mouvement ETP) sur celles relevant de l'espace national, puisque les plans d'éducation sont élaborés par des commissions dans lesquelles siège un consortium de bailleurs de fonds<sup>610</sup>. Nous ferons également ressortir la (non) prise en compte par l'espace juridique national de l'ordre normatif infra étatique qui a trait à l'éducation coranique.

Le PDEF de 2003 établissait, conformément aux politiques de la Banque mondiale (1995-1999) ainsi qu'aux conclusions des conférences internationales sur l'éducation (Jomtien 1990; Dakar 2000), l'éducation de base, notamment l'enseignement élémentaire, comme priorité du gouvernement pour la décennie 2000. Ce Programme visait alors la scolarisation universelle à ce niveau d'enseignement pour 2010. L'enseignement technique et la formation professionnelle venaient en second<sup>611</sup>. Pour parvenir à accroître significativement son taux de scolarisation au niveau primaire, certaines actions précédemment identifiées par la BM pour leur rentabilité furent réitérées, dont « le recours sélectif aux classes à double flux dans les localités où le ratio

---

<sup>610</sup> Lange, « École et mondialisation », *supra* note 570 à la p. 151 (« l'uniformisation des différents plans africains et le degré accru de dépendance financière des États africains semblent bien confirmer l'extériorité des réformes mises en place »).

<sup>611</sup> République du Sénégal, PDEF, 2003, *supra* note 607 à la p. 45.



élèves/classe [était] trop élevé[.], l'intensification de l'ouverture de classes multigrades dans des zones à faible effectif»<sup>612</sup> ainsi que l'embauche des volontaires de l'éducation<sup>613</sup> et, dans une certaine mesure, le soutien aux écoles privées, dont celles non autorisées jusqu'à ce jour<sup>614</sup>.

Cette dernière mesure pouvait également répondre au droit local, puisque de nombreuses écoles privées adoptaient la forme de l'école arabe ou franco-arabe et pourraient, grâce à des procédures d'autorisation allégées et à la mise en place d'un curriculum unifié, intégrer le système formel d'éducation<sup>615</sup>. D'autres actions laissées en plan depuis les États généraux étaient aussi reprises par le PDEF, telles que l'amélioration de la qualité de l'enseignement de l'arabe<sup>616</sup>, l'intégration d'une éducation religieuse dans le système éducatif public<sup>617</sup> et des langues nationales<sup>618</sup>. La nouveauté résidait toutefois dans la création d'écoles franco-arabes publiques de niveau élémentaire

---

<sup>612</sup> *Ibid.* à la p. 56.

<sup>613</sup> *Ibid.* à la p. 57.

<sup>614</sup> *Ibid.* à la p. 60.

<sup>615</sup> Voir les mesures envisagées pour faciliter leur normalisation, pour alléger les procédures d'autorisation et de fonctionnement des écoles de 3e type et pour leur subvention, *ibid.* à la p. 60.

<sup>616</sup> Voir *ibid.* à la p. 85 (il était convenu de : « renforcer l'horaire dans l'élémentaire jusqu'à concurrence de 4 h par semaine; satisfaire la demande en personnel en recrutant plus; doter le sous-secteur de moyens matériels et logistique adéquats; organiser la formation continue des personnels; expérimenter un modèle alternatif de bilinguisme franco-arabe; institutionnaliser les diplômes franco-arabes à la fin de tous les cycles notamment dans le fondamental; adopter des textes législatifs adéquats »).

<sup>617</sup> Voir *ibid.* à la p. 86 (il était alors prévu : « l'affectation à l'éducation religieuse d'un horaire de 2 h par semaine; la satisfaction de la demande en recrutant suffisamment d'enseignants (maîtres coraniques, maîtres d'arabe et éducateurs chargés des autres religions); la dotation de moyens matériel et logistique suffisants; le recyclage de 1500 maîtres arabes et volontaires en activité à l'élémentaire; l'élaboration de supports didactiques appropriés et la mise en place d'un dispositif d'évaluation; la formation initiale des nouveaux maîtres et professeurs et la formation continue de ceux qui sont en activité; l'accompagnement de l'introduction de l'éducation religieuse d'un dispositif expérimental; la prise en charge de l'éducation religieuse dans l'évaluation globale de l'enfant du CI au CMII; l'introduction des modules de formation religieuse dans les EFI et à l'ENS; l'expérimentation à partir d'octobre 2002 des nouveaux programmes d'éducation religieuse sur l'étendue du territoire; l'introduction d'une épreuve d'éducation religieuse au CFEE »).

<sup>618</sup> Voir *ibid.* à la p. 65.



dans les régions de Kaolack, Louga, Diourbel, St Louis, Kolda, Thiès et Matam, dû à la prédominance de la religion musulmane<sup>619</sup>.

Les actions à entreprendre se rapportant à l'éducation non formelle, étaient divisées en trois sous-secteurs : l'alphabétisation et les modèles alternatifs (ECB), l'éducation qualifiante des jeunes et des adultes (EQJA) et les écoles de troisième type, dont les *daaras*. Globalement, les deux premiers sous-secteurs devaient être renforcés en matière d'infrastructures et au niveau de la qualité. Du côté des *daaras*, le Sénégal reconnaissait que l'éducation religieuse ne pouvait constituer le seul apprentissage et devait être couplée à d'autres formations<sup>620</sup> et suggérait la création d'un nouveau modèle de *daaras* modernisés pris en charge par le ministère de l'Éducation, dans lesquels seraient combinés l'enseignement religieux, la langue française, une langue nationale et la formation professionnelle. Non seulement les contenus pédagogiques seraient améliorés, mais la mendicité serait également éliminée dans les *daaras* expérimentaux. À terme, les *talibés* pourraient être transférés vers l'école formelle, vers les ECB ou vers des structures de formation professionnelle<sup>621</sup>. Par exemple, l'EQJA pourrait permettre aux *talibés* de compléter leurs apprentissages ou d'enrôler les autres jeunes de treize à dix-

---

<sup>619</sup> *Ibid.* à la p. 88 (il était prévu « d'affecter à l'école franco-arabe à l'élémentaire public un crédit horaire de parité de 30 h par semaine réparties d'une part entre la langue arabe et l'éducation religieuse et d'autre part entre la langue française et le calcul; de satisfaire la demande partout où elle est réelle; de doter les écoles franco-arabe de salles fonctionnelles et de personnel qualifié; de doter les structures, notamment la DEA de moyens suffisants (matériel logistique, locaux fonctionnels); de former les maîtres du franco-arabe (30 à 200 maîtres); de recruter un personnel bilingue et d'assurer leur formation initiale; de recycler les enseignants bilingues longtemps restés dans les structures centrales; d'élaborer un curriculum spécifique au franco-arabe composé essentiellement du français, de l'arabe et de l'éducation religieuse; d'élaborer un dispositif d'expérimentation et d'évaluation des écoles franco arabes; d'introduire des modules de formation franco arabe dans les EFI; d'introduire des modules d'éducation religieuse dans les EFI; de créer un CFEE franco-arabe; de pérenniser le concours d'entrée en 6<sup>e</sup> et en Seconde dans les collèges et lycées franco-arabe; d'élaborer des textes réglementaires instituant le franco-arabe dans l'élémentaire public »).

<sup>620</sup> *Ibid.* à la p. 116.

<sup>621</sup> *Ibid.* à la p. 125.

huit ans décrocheurs du secteur non formel<sup>622</sup>. Ce projet porta le nom d'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les *daaras* et débuta véritablement en 2002 en collaboration avec l'UNICEF grâce à la publication d'un curriculum qui fut implanté au sein de quatre-vingt *daaras*<sup>623</sup>. Finalement, le PDEF prévoyait l'introduction de l'éducation à la vie familiale (EVF) à titre de complément dans les structures non formelles d'éducation<sup>624</sup>. Le Projet EVF fut intégré au sein de quelques *daaras* ciblés à compter de 2003, afin de promouvoir les droits des enfants *talibés* d'accroître leurs connaissances de base sur la vie familiale et le milieu environnemental et sanitaire, d'engendrer de nouveaux comportements pour améliorer leur qualité de vie, de préparer les *talibés* à leur vie future et de lutter contre la mendicité<sup>625</sup>.

Certains facteurs d'accroissement de la demande scolaire avaient déjà été avancés dans la Lettre de politique générale de l'éducation de 2000 (introduction des langues nationales, promotion de la langue arabe et des écoles franco-arabes)<sup>626</sup>, ainsi que dans le PNA/EPT (développement de l'ensemble des langues nationales et de l'arabe,

---

<sup>622</sup> République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, Direction de la planification de la réforme de l'éducation, *Éducation qualifiante des jeunes et des adultes, Document cadre*, mars 2005. (« [l']EQJA peut se définir comme un processus éducatif et formatif, souvent à temps partiel, permettant aux jeunes et aux adultes de compléter leur apprentissage par l'acquisition de compléments d'éducation de base, notamment sur le plan de la communication et des bases scientifiques et techniques associées aux savoir-faire des métiers » à la p. 3).

<sup>623</sup> République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'alphabétisation et des langues nationales, *Curriculum de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara*, décembre 2002.

<sup>624</sup> République du Sénégal, PDEF, 2003, *supra* note 607 à la p. 127.

<sup>625</sup> Agbekponou Akouété, Évaluation des résultats atteints par les programmes EVF/EMP soutenu par l'UNFPA au Sénégal, UNFPA, (2008) à la p. 15.

<sup>626</sup> World Bank, *Project appraisal document on a proposed credit in the amount of SDR 36,7 million (US\$50 million equivalent) to the Republic of Senegal for a quality education for all programme in support of the first phase of the ten year education and training program (PDEF)*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 19610-SE (2000) aux pp. 132-144 [World Bank, *Project appraisal document*, 2000] (la lettre se trouve en ANNEXE 14).

harmonisation du fonctionnement des écoles franco-arabes privées)<sup>627</sup>. C'est cependant la tenue en 2002 d'un Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, sous l'égide du ministère de l'Éducation qui permit leur concrétisation, ce sur quoi nous reviendrons dans le troisième chapitre.

Le plan d'action élaboré pour la deuxième phase du PDEF (2005-2007) reprenait sensiblement les objectifs généraux et orientations de la première phase décrite ci-dessus, mais en mettant davantage l'accent sur la qualité de l'éducation dispensée par le système éducatif. Au niveau de l'enseignement primaire, le plan d'action suggérait la « création des conditions d'une bonne poursuite de la **mise à l'essai** de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire [nos caractères gras] »<sup>628</sup>, ainsi que l'adaptation de l'offre à la demande par la **capitalisation et l'expansion** du modèle d'école franco-arabe<sup>629</sup>, le **renforcement** de l'éducation religieuse dans le curriculum de l'éducation de base en vue de sa généralisation et la création de passerelles entre le formel et le non formel pour lutter contre les déperditions scolaires<sup>630</sup>. Cette fois-ci, la diversification de l'offre d'éducation était même envisagée au niveau de l'enseignement moyen et

---

<sup>627</sup> République du Sénégal, PNA/EPT, *supra* note 609 (« action 11 : introduire et promouvoir les langues nationales; action 12 : développer l'enseignement de l'arabe; action 17 : élargissement de l'accès à l'enseignement de la langue arabe; action 19 : améliorer la qualité de l'enseignement de la langue arabe » aux pp. 37-41).

<sup>628</sup> République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, *Programme décennal de l'éducation et de la formation, plan d'action de la deuxième phase 2005-2007*, 25 juin 2005 à la p. 68 [République du Sénégal, PDEF, 2005].

<sup>629</sup> *Ibid.* à la p. 76 (voir les 3 objectifs associés à cette mesure ((1) « mettre à jour l'approche par les compétences du curriculum de l'enseignement franco-arabe; (2) « former les inspecteurs et les enseignants en langue arabe à l'entrée par les compétences »; (3) « capitaliser et étendre le modèle d'école franco-arabe pour un relèvement du TBS national de 5 points »).

<sup>630</sup> *Ibid.* à la p. 77.

secondaire, grâce à l'intégration du franco-arabe<sup>631</sup>. En outre, la mise en place d'une politique de normalisation des écoles franco-arabes privées était encouragée<sup>632</sup>.

La Lettre de politique générale couvrant la période 2000-2015, révisée en 2005, rappelait cependant que l'enseignement élémentaire était toujours la priorité du Sénégal pour cette période et que d'ici 2010 un enseignement élémentaire de qualité de six ans devait être assuré à tous les enfants. La Lettre prévoyait de plus que d'ici 2015 les élèves devraient non seulement achever cet enseignement, mais poursuivre leur scolarité au niveau moyen. Cet instrument va plus loin que la première Lettre rédigée en 1992 et est un modèle d'interlégalité en matière d'éducation, tentant cette fois-ci de satisfaire les ordres juridiques supra et infra étatiques<sup>633</sup>.

Selon la Lettre de politique sectorielle (2005) et le plan d'action de la deuxième phase du PDEF, l'expérience du trilinguisme et de la formation professionnelle au sein des *daaras* allait se poursuivre pour permettre aux *talibés* d'intégrer le circuit franco-

---

<sup>631</sup> *Ibid.* à la p. 90.

<sup>632</sup> *Ibid.* à la p. 134.

<sup>633</sup> République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*, janvier 2005 (voir l'ensemble des mesures envisagées pour parvenir à la scolarisation universelle au niveau primaire : « i) l'amélioration du taux d'achèvement; ii) un développement stratégique de la carte scolaire qui accorde la priorité aux zones rurales et tient compte de la demande d'éducation notamment en mettant en place là où les populations le souhaitent, des écoles bilingues formelles franco arabes ou en introduisant l'enseignement de l'arabe dans les écoles existantes [...]; iii) la construction de 2400 salles de classe additionnelles en moyenne par an; [...] iv) une bonne maîtrise de la maintenance et de l'entretien des salles de classe par les communautés [...]; v) la promotion de l'accès à l'éducation pour tous les enfants [...]; vi) le recours aux classes à double flux dans les zones à forte pression démographique ainsi qu'aux classes multigrades dans les zones à faible effectif (cependant, le déperissement progressif des classes à double flux est programmé); vii) la disponibilité de données fiables sur les effectifs, les profils de sortie et les passerelles qui permettent de changer de système d'éducation ou d'intégrer un autre modèle en fonction des besoins et de la demande; viii) le recrutement de 3000 enseignants volontaires en moyenne par an [...]; ix) le maintien des enfants à l'école et l'amélioration de l'efficacité interne par la réduction des abandons et des redoublements; x) la réforme de la subvention aux écoles privées, en accordant une priorité à celles accueillant des enfants issus des familles pauvres qui, par manque de disponibilité d'une école publique, sont contraintes d'y scolariser leurs enfants » à la p. 3).



arabe officiel ou celui classique ou de les préparer à l'insertion socioprofessionnelle<sup>634</sup>. Cependant, en 2009, la Lettre de politique sectorielle fut une fois de plus revisitée et ne semblait plus spécifiquement cibler ce projet de trilinguisme. On y mentionnait désormais seulement que :

la modernisation des *daaras* se poursuivrait pour assurer aux apprenants des écoles coraniques une éducation religieuse adéquate et les doter des compétences de base visées dans le cycle fondamental. Elle intervient en complémentarité avec le secteur classique dans le cadre de la diversification de l'offre éducative et de la réalisation de l'objectif d'une scolarisation universelle de dix (10) ans<sup>635</sup>

Ainsi, comme mentionné dans la section 0.1.1, ce projet s'apprêtait alors à faire place à celui de « *daaras* modernes », sous l'égide de l'Inspection des *daaras*.

Tout au long de sa mise en œuvre, le PDEF, qui est entré dans une troisième phase en 2008 axée avant tout sur la gouvernance, sur la décentralisation de la gestion du système éducatif et sur l'amélioration de la qualité des apprentissages<sup>636</sup>, fut appuyé par plusieurs partenaires financiers, dont l'AID. Ces derniers présents lors de l'élaboration et de l'approbation du PDEF avaient dès lors émis leur intention de contribuer au financement de ce plan<sup>637</sup>. Reste à voir maintenant si leur financement s'est aussi concentré sur les mesures se rapportant à l'espace juridique local.

L'AID accorda un crédit de 50 millions de \$ US dans le cadre du projet « Éducation de qualité pour tous I » pour financer une première étape (2001-2003) du

---

<sup>634</sup> Voir *ibid.*; République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 à la p.110 (le plan d'action prévoyait plusieurs mesures au niveau des *daaras* : « Priorité 1 : Mise en place de mesures incitatives pour l'amélioration des apprentissages; Priorité 2 : Implantation de cantines dans les [ECB] et les *daaras* en zones déshéritées ou éloignées; Priorité 3 : Mise en place d'ateliers pour les apprentissages techniques et pratiques; Priorité 4 : Mise en place d'espaces de jeux pour les [ECB] et les *daaras* »).

<sup>635</sup> Singh, *supra* note 46 au para. 79.

<sup>636</sup> *Ibid.*, aux para. 17-18.

<sup>637</sup> World Bank, *Project appraisal document*, 2000, *supra* note 626 à la p. 3.

PDEF. L'ensemble de ce projet qui couvrait tous les niveaux, conformément à l'approche de réforme systémique évoquée dans le document de politique de la BM de 1999, tout en mettant l'accent sur l'éducation de base<sup>638</sup>, rassemblait un financement de 926 millions de \$ US. Ceci comprenait une contribution du gouvernement de 788 millions de \$ US (voir APPENDICE F pour le tableau résumé des projets en éducation auxquels l'AID a contribué). Le projet comportait trois composantes calquées sur les axes d'intervention du PDEF : l'amélioration de l'accessibilité à l'éducation (637 millions \$ US, dont 29,6 millions de l'AID), l'amélioration de la qualité de l'éducation (243 millions \$ US, dont 12,75 millions de l'AID) et le renforcement des capacités des organes chargés de la gestion décentralisée (46 millions, dont 7,6 millions de l'AID)<sup>639</sup>.

Au regard de cette distribution, force est de constater qu'une partie importante de ce projet se concentrait toujours sur l'accroissement de l'accessibilité, notamment pour les garçons et filles issus des milieux ruraux pauvres non desservis jusqu'alors par l'offre scolaire<sup>640</sup>, même si le document de politique de la BM de 1999 insistait sur l'amélioration de la qualité. Le projet prévoyait alors la mise en place de centres pour le développement de la petite enfance, la construction et la réparation de salles de classe surtout au niveau primaire, mais également aux niveaux moyen et secondaire, l'équipement en latrines et points d'eau et le développement des stratégies d'enseignement multigrades<sup>641</sup>. L'analyse coût efficacité était toujours d'actualité et désormais tous les enseignants de niveau primaire étaient d'abord engagés en tant que volontaires de l'éducation. Après deux ans, ces derniers pouvaient devenir des maîtres contractuels, dont les salaires étaient toujours en deçà de ceux des fonctionnaires. Les

---

<sup>638</sup> *Ibid.* à la p. 21.

<sup>639</sup> *Ibid.* aux pp. 41-60 (l'annexe 2 de ce document résume l'ensemble du projet).

<sup>640</sup> *Ibid.* à la p. 29.

<sup>641</sup> *Ibid.* aux pp. 9-10.

volontaires et les maîtres contractuels représentaient en 1997, 22,4 % de l'ensemble des enseignants de niveau primaire, pourcentage qui s'est accru à 43,3 % en 2003<sup>642</sup>.

En ce qui concerne l'amélioration de la qualité de l'éducation, le projet mettait l'accent sur les apprentissages concrets des élèves notamment en lecture et prévoyait le développement d'une méthode d'évaluation de ces apprentissages, ce qui avait été encouragé dans le document de politique de 1999 de la BM. En outre, le projet mettait de l'avant l'accès à du matériel scolaire et à des manuels gratuits et la diminution des dépenses associées à la fréquentation des écoles primaires<sup>643</sup>, ainsi que l'attribution de subventions aux écoles primaires pour soutenir des projets visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Enfin, l'expérimentation des langues nationales débuta en 2002 au sein de 155 classes de CI, auxquelles s'ajoutèrent 155 autres classes en 2004. L'évaluation de fin d'exécution du projet identifia d'importantes lacunes quant à cette expérimentation, dont le peu de formation des enseignants en ce qui concerne les méthodes d'enseignement des langues locales ainsi que le manque de matériel pédagogique<sup>644</sup>. Certaines lacunes furent également identifiées pour l'ensemble du projet, notamment le fait que toutes les demandes d'éducation ne furent pas satisfaites.

---

<sup>642</sup> World Bank, *Project appraisal document on a proposed credit in the amount of SDR 20,5 million (US\$30 million equivalent) to the republic of Senegal for a quality education for all project in support of the second phase of the ten-year education and training program*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 35798-SN (2006) aux pp. 26-27 [World Bank, *Project appraisal document*, 2006] ([a]près quatre ans de pratique, les maîtres contractuels pouvaient tenter leur chance par le biais d'un examen pour acquérir le statut de fonctionnaire, mais aucune garantie ne s'offrait à eux).

<sup>643</sup> World Bank, *Project appraisal document*, 2000, *supra* note 626 à la p. 80 ([l]es dépenses associées au niveau primaire allaient diminuer pour passer de 576 Franc CFA par élève en 1998 à 407 FCFA en 2003. Par contre, elles augmenteraient dans les autres niveaux : au niveau moyen, elles passaient de 8484 FCFA en 1998 à 11 000 en 2003, au secondaire général de 12453 FCFA à 34 311 en 2003, au niveau supérieur de 20 888 FCFA à 105 888).

<sup>644</sup> World Bank, *Implementation completion report (IDA-33330 PPFI-Q1920) on a credit in the amount of SDR 36,7 million (US\$50 million equivalent) to the republic of Senegal for a quality education for all program (QEFA) in support of the first phase of the ten-year education and training program (PDEF)*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 34522 (2006) à la p. 11.

*[Quality Education for all] was not designed to respond to those populations with different demands for education due to their religious or cultural beliefs. As a result, a portion of the population, mainly in the regions of Diourbel and Louga, did not attend public schools because the schools, when they existed at all, did not respond to their religious and cultural needs<sup>645</sup>.*

En effet, à l'exception de citations d'études menées sur la demande d'éducation qui identifiaient la concurrence entre les écoles formelles et celles coraniques, ni le document d'évaluation du projet (*project appraisal*), ni le rapport de fin d'exécution (*implementation completion report*) ne traitaient des *daaras*. Dans le secteur non formel, seuls les programmes d'alphabétisation semblaient considérés<sup>646</sup>. De plus, la Lettre de politique sectorielle du gouvernement du Sénégal de 2000, jointe au document d'évaluation du projet, faisait ressortir l'intention du gouvernement d'aller de l'avant avec le développement d'écoles franco-arabes publiques, mais aucune mention d'appui de la part de partenaires financiers n'y figurait.

Un deuxième projet, « Éducation pour tous de qualité- phase 2 », suivit en 2006 et doit couvrir le reste du PDEF, c'est-à-dire jusqu'en 2011. Il vise avant tout à améliorer la qualité de l'éducation par de meilleures pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe, tout en poursuivant l'objectif de scolarisation primaire universelle pour 2015. Sur le coût total du projet estimé à 85,6 millions de \$ US, comprenant un crédit de 30 millions de l'AID, 22,3 millions sont dédiés à la première composante (amélioration de l'accès à l'éducation et du taux de rétention), 51,3 à la deuxième (amélioration de la qualité de l'éducation), 3,3 pour la troisième (renforcement de la gestion aux niveaux central, déconcentré et décentralisé) et 3,1 pour les frais d'exploitation<sup>647</sup>. Si

---

<sup>645</sup> *Ibid.* à la p. 5.

<sup>646</sup> *Ibid.* (« *completion report supported the enrollment of 417 000 individuals in literacy courses (of which IDA financed 144 500) during the first phase (80 percent female), exceeding by three times the anticipated target of 140 000. About 70 percent of the enrollees completed the full program of 300 hours of instruction* » à la p. 12).

<sup>647</sup> World Bank, *Project appraisal document*, 2006, *supra* note 642 à la p. 52.



l'amélioration de la qualité de l'enseignement visait ici le niveau primaire, l'accessibilité se concentrait désormais sur l'enseignement moyen devant le nombre grandissant d'élèves qui sortaient des écoles primaires<sup>648</sup>.

Parmi les risques identifiés par ce projet se trouvait la résistance des communautés à l'éducation formelle. La BM reconnaissait alors l'importance pour ces communautés que la langue arabe serve de moyen d'enseignement pour certaines matières, dont des cours de religion, et mentionnait clairement les efforts du gouvernement à mettre en place des écoles franco-arabes publiques<sup>649</sup>. Qui plus est, le document d'évaluation du projet indiquait l'importance de connaître les perceptions des communautés à l'égard de l'éducation et de réaliser des activités en ce sens<sup>650</sup>, ce qui constitue un pas important envers la reconnaissance de l'ordre juridique appartenant à l'espace local. Par contre, le projet restait toujours imprécis quant au financement des écoles franco-arabes publiques ou encore quant à l'incorporation de l'enseignement religieux à l'école publique. Seule information clé, la BID était désignée comme partenaire pour la construction des écoles franco-arabes<sup>651</sup>. Ce projet ne traitait pas non plus de la modernisation des écoles coraniques, mais ne laissait pas pour autant de côté les *talibés*. En effet, plusieurs contrats de service ont été attribués pour faire suite à des propositions de projets de lutte contre la mendicité des enfants en 2010 dans le cadre du projet de la BM « Éducation pour tous de qualité-phase 2 ». Plus précisément, le PARRER et ses collaborateurs, c'est-à-dire l'ONG la Lumière (région de Kolda), l'ONG Amafe (région de Thiès), l'ONG Symbiose Sénégal (régions de Kaolack et Kaffrine) et Child fund Sénégal (région de Ziguinchor), se virent responsabiliser pour mener de telles actions. Ces ONG réalisent à ce jour des

---

<sup>648</sup> *Ibid.* (voir les différentes composantes du projet à la p. 7).

<sup>649</sup> *Ibid.* aux pp. 11, 15, 49.

<sup>650</sup> *Ibid.* (« *getting feedback from communities with regard to their perceptions about education is an important part of the communications activities under this project. The project will support annual community score cards, the first of which will take place at the beginning of project [...]* » à la p. 15).

<sup>651</sup> *Ibid.* à la p. 35.

projets de prévention dans les zones pourvoyeuses d'enfants mendiants afin de décourager les parents à envoyer leurs enfants vers les villes<sup>652</sup>.

Le projet, « Éducation pour tous de qualité-phase 2 », était encore une fois en accord avec les politiques en matière d'éducation de la BM révisées en 2005<sup>653</sup> et pour la dernière fois en 2010<sup>654</sup>. La stratégie de 2005 reprenait les priorités de 1999 et donc maintenait le cap sur l'éducation de base (surtout primaire) tout en reconnaissant l'importance de l'enseignement post-éducation de base et donc d'adopter une approche holistique. De plus, le document de politique de 2005 s'intéressait aux moyens de favoriser la demande scolaire, dont l'élimination des frais de scolarité au niveau primaire<sup>655</sup>, ce qui fut incorporé dans les projets d'Éducation pour tous de qualité. Cet intérêt pour la demande d'éducation fut renouvelé et même approfondi dans la nouvelle stratégie pour la décennie 2010-2020<sup>656</sup>.

Cette dernière met désormais l'accent sur l'apprentissage, puisque selon la BM la réduction de la pauvreté, le développement et la croissance dépendent avant tout du savoir et des compétences acquis à l'école et non du nombre d'années passées en son sein<sup>657</sup>. Pour ce faire, les occasions d'apprendre doivent être encouragées très tôt et à la

---

<sup>652</sup> Voir les articles de journaux concernant le lancement des activités du PARRER : Abdoulaye Fall, « Nioro/Lutte contre la mendicité et l'errance des enfants dans la rue: le PARRER lance les activités inter régionales », *Sud Quotidien* (8 janvier 2011); Sidy Dieng, « Sénégal: Lutte contre la mendicité - Un projet de prévention lancé dans la région de Thiès », *Walfadjri* (22 Mai 2010); « Sénégal: Kolda - Lancement des activités de l'antenne régionale du PARRER », *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (3 Février 2011); « Sénégal: Mise en oeuvre du PARRER - Quelque 1379 enfants mendiants recensés à Ziguinchor (étude) », *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (8 Octobre 2010).

<sup>653</sup> World Bank, *Education sector strategy update : Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness*, Doc. off. World Bank, (2005), en ligne : <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Sector\\_Strategy\\_Update.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf)>.

<sup>654</sup> World Bank, *Learning for All*, *supra* note 496.

<sup>655</sup> World Bank, *Education sector strategy update*, *supra* note 653 à la p. 7.

<sup>656</sup> World Bank, *Learning for All*, *supra* note 496 à la p. 6.

<sup>657</sup> *Ibid.* à la p. vii.

fois dans le secteur formel et non formel de l'éducation<sup>658</sup>. Ainsi, la BM s'engage désormais à encourager les réformes des systèmes d'éducation compris dans un sens plus élargi qu'auparavant, c'est-à-dire comportant diverses opportunités d'apprentissage offertes par le secteur public ou privé (incluant les organisations religieuses, à but non lucratif ou encore lucratives formelles ou non formelles)<sup>659</sup>. Cette définition des systèmes d'éducation se rapproche de celle que nous avons offerte<sup>660</sup>, renfermant l'ensemble des bénéficiaires et des parties prenantes, ainsi que les lois, politiques et mécanismes de financement, et semble plus encline à prendre en compte les normativités locales en matière d'éducation.

Avant de passer à l'état des lieux du système éducatif actuel du Sénégal, retenons la convergence des politiques éducatives du Sénégal avec les objectifs du Mouvement EPT durant les deux décennies 1990-2010. Depuis 2006, le Sénégal fait partie de l'IMOA, ce qui n'est pas sans conséquence sur les indicateurs prioritaires qu'il s'est fixés en matière d'éducation, qui mettent maintenant de l'avant les OMD, notamment l'universalisation de l'enseignement primaire. Tout de même, cette période fut également marquée par une prise de conscience de l'importance de considérer les normativités locales, les coutumes en matière d'éducation islamique, pour parvenir à une scolarisation

---

<sup>658</sup> Ibid. (« the bottom line of the Bank Group's education strategy is: Invest early. Invest smartly. Invest for all » à la p. ix).

<sup>659</sup> Ibid. à la p. 19 (« [t]he core idea underlying this country-level work is an expanded definition of the term Education system, a term that typically refers to the public schools, universities, and training programs that provide education services. In this strategy, Education system includes the full range of learning opportunities available in a country, whether they are provided or financed by the public or private sector (including religious, nonprofit, and for-profit organizations). An education system thus includes formal and nonformal programs, plus the full range of beneficiaries of and stakeholders in these programs: teachers, trainers, administrators, employees, students and their families, and employers. An education system also includes the rules, policies, and accountability mechanisms that bind an education system together, as well as the resources and financing mechanisms that sustain it. This expanded concept of the education system allows the Bank Group and its partner countries to seize opportunities and address barriers that lie outside the bounds of the system as it is traditionally defined » à la p. ix).

<sup>660</sup> Voir le lexique.



universelle. Pour en revenir aux travaux de Santos, cette période correspond ainsi à une avancée considérable vers la naissance d'un pluralisme multiculturel, puisque l'on a assisté à l'hybridation d'ordres normatifs culturellement différents. L'état des lieux nous permettra cependant de vérifier si cette prise en compte de l'ordre juridique infra étatique s'est traduite en résultats concrets et si cela est satisfaisant pour répondre à la demande socioculturelle d'éducation des populations qui fera l'objet du chapitre trois de ce mémoire.

### 2.3 État des lieux du système éducatif du Sénégal de 2000 à 2009

Cette troisième section du deuxième chapitre établira le bilan de l'hybridité des normes en matière d'éducation en dressant le portrait du système éducatif actuellement en place, en se basant sur les rapports nationaux sur la situation de l'éducation rédigés par la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE) et principalement sur le rapport le plus récent, celui de 2009. Les critères de dotation adéquate et d'accessibilité ainsi que la première valeur du critère de l'adaptabilité (engagement des acteurs) seront ici étudiés, décrivant l'offre d'éducation. Ceci permettra dans le troisième chapitre d'analyser la correspondance de l'offre à la demande, par le biais des critères d'adaptabilité et d'acceptabilité.

#### 2.3.1 Description du système éducatif sénégalais

Le système éducatif actuel (2010/2011) est composé de deux secteurs : celui formel et celui non formel. Le premier secteur est, selon la *Loi no 91-22 portant orientation de l'éducation nationale*, réparti en trois cycles : le cycle fondamental (éducation préscolaire, enseignement primaire et moyen général), le cycle secondaire et professionnel (enseignement secondaire général, enseignement technique et formation professionnelle) et le cycle supérieur. Plus précisément, l'éducation préscolaire est



destinée aux enfants de trois à cinq ans<sup>661</sup> (contrairement à la petite enfance pour les 0 à 2 ans); l'enseignement élémentaire (six ans) reçoit les enfants de 7 à 12 ans et est sanctionné par le certificat de fin d'études élémentaires (CFEE)<sup>662</sup> et l'enseignement moyen général (quatre ans) pour les jeunes de treize à seize ans est, lui, sanctionné par le brevet de fin d'études moyennes (BFEM). L'enseignement secondaire général (trois ans) est enfin sanctionné par le baccalauréat (BAC) et mène à l'enseignement supérieur. Toujours dans le secteur formel, s'offre un enseignement technique et professionnel dispensé dans des écoles ou lycées spécialisés à cet effet<sup>663</sup>. Dans l'ensemble, ces différents niveaux d'enseignement sont offerts par le système public ou privé autorisé et/ou reconnu.

Le second secteur (non formel) est, lui, formé de l'alphabétisation fonctionnelle offerte en grande partie par des ONG aux personnes de plus de quinze ans; des ECB qui donnent accès aux jeunes de neuf à quatorze ans non scolarisés ou déscolarisés à un cycle d'éducation de base (quatre ans) en langues nationales et en français et des écoles de 3<sup>e</sup> type, dont les *daaras* et autres écoles hors-normes<sup>664</sup>.

### 2.3.2 Évolution du système éducatif entre 2000 et 2009 selon les critères de dotation et d'accessibilité

Pour démontrer l'évolution d'offre d'éducation de 2000 à 2009, nous relèverons au niveau de la **dotation adéquate**, les ressources humaines : pourcentage d'enseignants

---

<sup>661</sup> Voir UNESCO, *Données mondiales de l'éducation : Sénégal, 7e édition*, Doc. off. UNESCO, Doc UNESCO IBE/2010/CP/WDE/SG (2010) (« [a]u terme de leur scolarisation préscolaire, ces enfants ont l'avantage d'entrer au cours d'initiation (CI) à 6 ans au lieu des 7 ans réglementaires. L'enseignement préprimaire n'est pas obligatoire »).

<sup>662</sup> Voir *ibid.* (il se subdivise en : cours d'initiation (CI), cours préparatoire (CP), cours élémentaire première année (CE1), cours élémentaire deuxième année (CE2), cours moyen première année (CM1) et cours moyen deuxième année (CM2)).

<sup>663</sup> *Ibid.* (« [l]es écoles de formation professionnelle offrent des formations d'une durée de deux ou trois ans, sanctionnées par le brevet d'études professionnelles (BEP) et le brevet de technicien (BT) »).

<sup>664</sup> Guèye et *al.*, *supra* note 203 aux pp. 33-34.

répartis selon leur formation, pourcentage d'enseignants qui sont des contractuels, ratio élèves/enseignant; ainsi que les ressources financières et infrastructures: nombre de classes ou d'écoles pour chaque niveau d'enseignement, pourcentage d'écoles à cycle complet/incomplet, pourcentage de classes multigrades ou CDF, degré de couverture des financements. Notre attention sera portée également sur l'accessibilité, c'est-à-dire la non-discrimination sociale: taux de parité; la non-discrimination spatiale: pourcentage de la population scolarisable qui se trouve à moins de 30 min d'une école, pourcentage d'écoles en milieu rural/urbain; ainsi que la non-discrimination économique: part du coût moyen de scolarisation dans les revenus du ménage. Nous nous concentrerons avant tout sur le niveau primaire, tout en effleurant les niveaux préscolaire et moyen, puisque ce sont à ces niveaux que peut se substituer l'éducation coranique. Les autres composantes du secteur non formel seront aussi analysées, pouvant être complémentaires à l'éducation coranique.

### 2.3.2.1 L'enseignement préscolaire formel

En 2009, les structures formelles préscolaires se chiffraient à 1725 réparties en quatre catégories: les cases communautaires (178) prises en charge directement par les communautés avec l'appui d'une ONG ou agence de coopération; les écoles maternelles (618), dont celles publiques qui constituent les structures les mieux structurées de l'État à ce niveau; les garderies (581) essentiellement privées et les cases des tout-petits (348)<sup>665</sup>. Ces dernières se rapprochent des cases communautaires, étant également gérées par les populations, mais contrairement à ces dernières, l'État défraie pour leur construction et

---

<sup>665</sup> Voir la description de chaque type d'école dans UNESCO, *Rapport de revue de la politique d'éducation et de protection de la petite enfance au Sénégal*, Série sur la politique de développement de la petite enfance et de la famille, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO 2009/ED/BREDA/BAS/IQE/RP/1 (2009) à la p. 10. Pour les statistiques, voir République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales, DPPE, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, novembre 2009 à la p. 7.

pour les salaires du personnel<sup>666</sup>. Leur mise en œuvre releva de l'initiative du président Abdoulaye Wade qui, dès son élection en 2000, s'intéressa au développement intégré de la petite enfance (DIPE)<sup>667</sup>. En 2004, l'Agence nationale de la case des tout-petits fut mise sur pied et devint deux ans plus tard, par le *Décret no 768 du 31 juillet 2006*, responsable de toutes les structures publiques et communautaires de la petite enfance<sup>668</sup>. Alors que les cases communautaires et les cases des tout-petits sont présentes davantage en milieu rural, les garderies et les maternelles se concentrent en zone urbaine<sup>669</sup>. Ceci se traduit par une part beaucoup plus importante des effectifs de ce niveau en milieu urbain (65,1 %), qu'en milieu rural (34,9 %)<sup>670</sup>.

La part du privé dans le total des structures préscolaires fut toujours significative alors qu'elle représentait, en 2000, 73,9 % des structures, ce qui diminua à 47,9 % en 2009. La part du public passa de 17 % en 2000 à 22,7 % en 2009, le reste relevant du communautaire<sup>671</sup>. Cette donnée est importante en ce qui concerne l'accessibilité économique, puisque l'imposition de frais de scolarité est fréquente dans le secteur privé.

<sup>666</sup> UNESCO, *Rapport de revue de la politique d'éducation et de protection de la petite enfance au Sénégal*, *ibid.* à la p. 11.

<sup>667</sup> Voir UNESCO, *Données mondiales de l'éducation*, *supra* note 661 (« [l]e pays s'est doté depuis 2007 d'une politique nationale de DIPE. Le développement de la petite enfance y est proposé comme une priorité nationale avec trois options fondamentales. La première concerne l'approche intégrée, qui prévoit une prise en charge de l'ensemble des besoins de l'enfant (protection, santé et nutrition, développement affectif, intellectuel et psychomoteur, etc.). La deuxième option est celle de l'implication active des parents et des communautés locales dans le développement de la petite enfance. Leur rôle est considéré comme primordial et il s'agit de s'appuyer directement sur eux pour réussir une prise en charge intégrée des enfants. Enfin la troisième option consiste à ancrer les différentes activités organisées en faveur de la petite enfance dans les valeurs locales tout en y intégrant les acquis scientifiques et les valeurs universelles »).

<sup>668</sup> UNESCO, *Rapport de revue de la politique d'éducation et de protection de la petite enfance au Sénégal*, *supra* note 665 à la p. 24.

<sup>669</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 (« en 2009, le milieu rural concentre 74,7% des cases communautaires, 72,4 % des cases des tout-petits, 30,6 % des garderies et 22,3 % des écoles maternelles » à la p. 8).

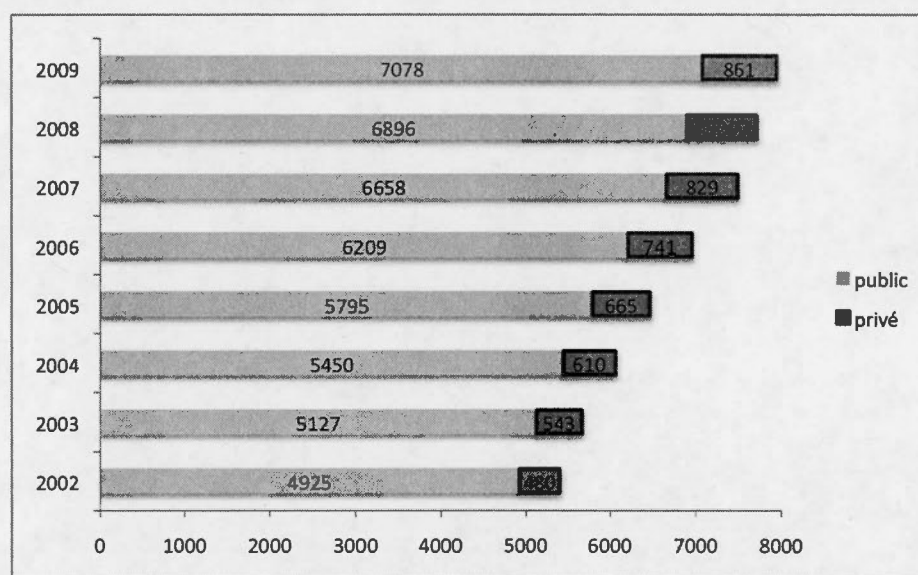
<sup>670</sup> *Ibid.* à la p. 16.

Sur l'ensemble des structures privées formelles en 2009, le privé catholique comptait pour 12,9 %, le privé franco-arabe pour 19,6 %, et le privé laïque pour 67,5 %<sup>672</sup>.

### 2.3.2.2 Enseignement primaire formel

Puisque la construction d'écoles primaires fut largement supportée par les partenaires financiers du Sénégal, comme démontré dans la section précédente, leur nombre était estimé en 2009 à 7939.

**Figure 2.1** Évolution du nombre d'écoles primaires formelles de 2002 à 2009<sup>673</sup>



Ce graphique illustre la part importante des écoles primaires publiques, ce qui est conforme au cadre indicatif de l'IMAO qui suggère que la part d'élèves inscrits dans des

<sup>671</sup> *Ibid.* aux p. 11,13. Voir aussi République du Sénégal, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, Direction de la planification et de la réforme de l'éducation, *Rapport national sur la situation de l'éducation 2007*, mai 2008 à la p. 9.

<sup>672</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *ibid.* à la p. 11.

<sup>673</sup> *Ibid.* à la p. 33.



écoles exclusivement financées par le privé soit de 10 % ou moins<sup>674</sup>. Plus précisément, en 2009, les écoles primaires étaient réparties selon les catégories suivantes : 87,9 % publiques et laïques, 1,3 % franco-arabes publiques, 6,1 % privées laïques, 2,9 % privées franco-arabes, 1,7 % privées catholiques et 0,1 % privées protestantes. Sur les 7078 écoles publiques en 2009, 103 détenaient donc le statut de franco-arabes publiques (comparativement à 9 en 2003, 71 en 2007 et 83 en 2008), alors que 233 écoles franco-arabes relevaient du privé formel<sup>675</sup>.

Sur les 7939 écoles recensées en 2009, 6218 étaient localisées en milieu rural, représentant 78,3 % des écoles du Sénégal, ce qui constitue sans aucun doute une avancée importante en matière d'accessibilité spatiale. Toutefois, du point de vue de la dotation, 69,3 % des écoles (4310 écoles) en milieu rural étaient à cycle incomplet, donc n'offraient pas les six années d'études correspondant au niveau primaire et n'autorisaient pas le redoublement. Globalement, 58,1 % des écoles du Sénégal en 2009 (4609 écoles) étaient à cycle incomplet<sup>676</sup>. Conformément à la Lettre de politique générale de l'éducation de 2005 qui prévoyait une diminution des CDF au profit de celles multigrades, les CDF sont passées de 12,9 % en 2003 à 9,2 % en 2009, alors que celles multigrades ont grimpé de 9,8 % à 21,2 % pendant la même période. Celles à flux unique ont par conséquent baissé de 77,2 % à 69,6 %<sup>677</sup>. Plus précisément, en 2009, le ratio élèves/enseignant était en moyenne de 50/1 dans les CDF, 22/1 dans les classes

---

<sup>674</sup> Voir Banque mondiale, *IMOA, Document Cadre*, *supra* note 601.

<sup>675</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 35. Pour les statistiques de 2007 et 2008, voir République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation 2007*, *supra* note 671 à la p. 27; République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, Direction de la planification de la réforme de l'éducation, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, décembre 2008 à la p. 33.

<sup>676</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *ibid.* à la p. 60 (toutefois, « en termes d'effectifs, au niveau national, 70,7% des élèves fréquentent, en moyenne, les écoles à cycle complet »).

<sup>677</sup> *Ibid.* à la p. 46.

multigrades et 39/1 dans les classes simples<sup>678</sup>, le taux idéal du Cadre indicatif de l'IMOA concernant ces dernières étant de 40/1.

Au niveau des équipements des écoles primaires publiques, notons qu'en 2009, 89,4 % des écoles en milieu urbain comportaient des latrines, alors que seulement 48,8 % de celles en zone rurale possédaient de telles installations<sup>679</sup>. La différence entre les milieux urbains et ruraux était encore plus notable au niveau du pourcentage d'écoles qui possédaient un point d'eau (40,6 % pour la zone rurale, moins de la moitié de celui de la zone urbaine (90,1 %)) ou encore qui possédaient l'électricité (15,1 % des écoles en zone rurale vs 80,1 % de celles en zone urbaine)<sup>680</sup>. Cependant, les écoles en milieu rural détenaient davantage de cantines (40,2 % en moyenne) que celles en milieu urbain (20,2 %), ce qui jouait sur l'accessibilité spatiale permettant aux élèves demeurant loin de l'école d'y prendre le repas et de parcourir moins de distance de façon journalière<sup>681</sup>.

En ce qui concerne maintenant les ressources humaines, en 2009, les fonctionnaires étaient devenus minoritaires (34,9 %), contrairement aux contractuels qui représentaient alors 60,6 % de l'effectif total des enseignants des écoles publiques (respectivement 17 % de volontaires et 43,6 % de maîtres contractuels). La majorité de l'ensemble des enseignants ne détenait qu'un BFEM (54,9 %), alors qu'un peu moins de la moitié possédait un BAC (42,1 %). Moins d'un pour cent avait obtenu soit une licence (0,5 %) ou un diplôme de maîtrise universitaire (0,2 %)<sup>682</sup>.

L'accessibilité en général à l'école primaire s'est également accrue dans la décennie 2000 au Sénégal. Rappelons que le Sénégal s'est fixé l'atteinte de la parité au

---

<sup>678</sup> *Ibid.* à la p. 47.

<sup>679</sup> *Ibid.* à la p. 38.

<sup>680</sup> *Ibid.* aux pp. 40-41.

<sup>681</sup> *Ibid.* à la p. 42.

<sup>682</sup> *Ibid.* à la p. 53 (en ce qui concerne le statut, les 4,5% restant sont des décisionnaires).

niveau primaire comme objectif pour 2010, ce qu'il a réussi dès 2006<sup>683</sup>. L'indice de parité filles/garçons dans la scolarisation primaire a même atteint 1,07 en 2009, signifiant que les filles avaient un taux brut de scolarisation plus élevé que celui des garçons<sup>684</sup>. L'OMD 3 a donc été rempli par le Sénégal, du moins concernant le niveau primaire. Beaucoup d'efforts ont été déployés pour améliorer l'accessibilité spatiale, puisqu'une distance éloignée peut agir négativement sur la scolarisation des enfants. Un des indicateurs relevés par le Sénégal au début des années 2000 était le taux d'accessibilité à l'école primaire (moins de 30 min). Ce taux était de 81,4 % en 2001 pour l'ensemble du Sénégal, mais n'atteignait que 60,5 % dans la région de Diourbel et 61,7 % dans celle de Louga<sup>685</sup>. En 2003, le taux d'accès à l'école primaire à moins de 30 min était désormais de 87,3 %<sup>686</sup>. Par la suite, la DPRE a choisi de mesurer l'accès à l'école élémentaire à partir du taux brut d'admission (TBA) au CI qui calcule le nombre d'enfants admis pour la première fois au CI, par rapport à la population ayant l'âge légal de fréquenter ce niveau d'enseignement<sup>687</sup>.

---

<sup>683</sup> Pour les objectifs, voir République du Sénégal, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*, *supra* note 633 à la p. 8; République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 à la p. 155. Pour les résultats, voir République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *ibid.* à la p. 69.

<sup>684</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *ibid.* à la p. 70.

<sup>685</sup> République du Sénégal, *DSRP I*, *supra* note 58 à la p. 67. Voir aussi Guèye et *al.*, *supra* note 203 (« les données collectées par la DPRE sur la distance parcourue par les élèves de la zone rurale en 2005, montrent qu'environ neuf élèves sur dix parcourent moins de deux kilomètres pour se rendre à l'école. Les élèves qui font une distance supérieure à 3 km représentent environ 2,4% des effectifs recensés. Les régions de Fatick et de Diourbel se distinguent par une plus forte proportion d'élèves effectuant un trajet difficile, concernant des distances qui agissent négativement sur l'assiduité dans la fréquentation des établissements. Les écoles recrutent la grande majorité de leurs élèves dans un rayon de 2 km. Au-delà, la fréquentation devient rare. Cependant, cette approche centrée sur l'école ne met pas en évidence les obstacles à la scolarisation liés à l'éloignement des écoles dans la mesure où elle ne prend en compte que les enfants inscrits » à la p. 60).

<sup>686</sup> République du Sénégal, *Suivi des Objectifs du Millénaire pour le développement, un monde meilleur pour tous*, 2006 à la p. 10 (le taux d'accès à l'école primaire en milieu rural à moins de 30 min était cependant que de 80%).

<sup>687</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 61. Voir aussi la définition de cet indicateur dans le lexique joint à ce mémoire.

Le TBA a connu une hausse remarquable pendant la décennie 2000, passant de 85,1 % à 117,5 % en 2009<sup>688</sup>. Selon l'UNESCO, un taux d'accès supérieur à 100 % signifie l'inclusion des enfants trop âgés et trop jeunes qui entrent à l'école primaire pour la première fois dans le calcul de ce taux<sup>689</sup>. En effet, le Sénégal calcule ce taux en se basant sur le nombre d'inscrits au CI divisé par la population âgée de sept ans. Pourtant, les enfants qui fréquentent le préscolaire peuvent entreprendre le primaire à l'âge de six ans et sont pris en compte dans le nombre d'inscrits, ce qui démontre les limites de cet indicateur<sup>690</sup>. Notons de plus que le TBA des filles comptait en 2009 douze points de plus que celui des garçons, ce qui n'est pas à négliger pour notre analyse, sachant que les garçons sont ceux qui fréquentent davantage les *daaras* à temps plein. De plus, d'importantes disparités régionales subsistaient toujours en 2009. Seules deux régions possédaient un TBA au CI en bas de 100 % : Louga (98,5 %) et Diourbel (81,7 %)<sup>691</sup>, ce qui pourrait signifier un manque d'accessibilité aux écoles formelles. Si l'on couple cet indicateur à la capacité d'accueil des écoles primaires, on remarque qu'effectivement, la région de Diourbel demeurait en 2009 moins pourvue en classes avec un ratio de 76 élèves potentiels par classe.

---

<sup>688</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *ibid.* à la p. 61.

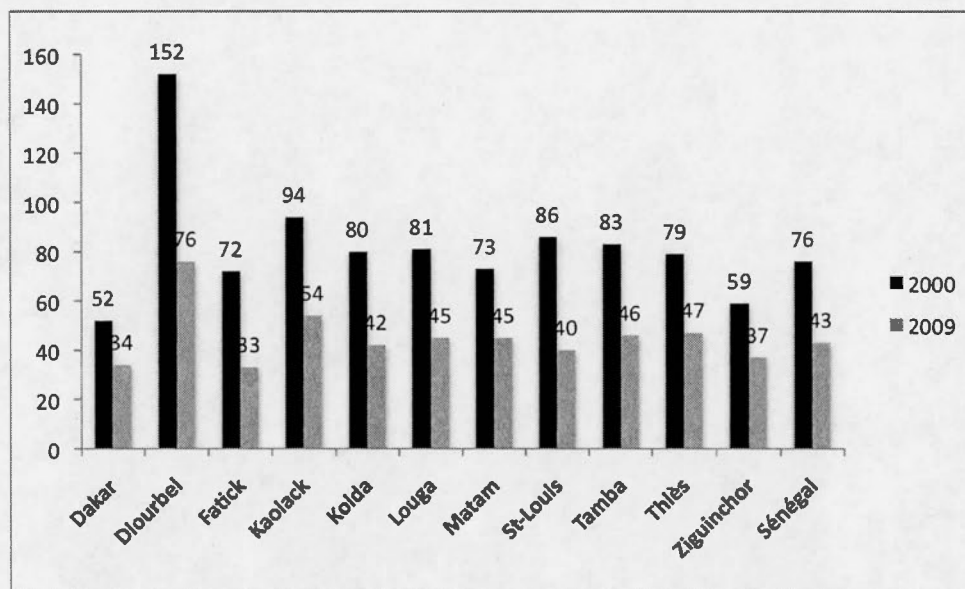
<sup>689</sup> UNESCO, *Indicateurs de l'éducation*, *supra* note 687 à la p. 6.

<sup>690</sup> D'ailleurs, selon la *Loi no 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, l'enseignement est obligatoire dès l'âge de 6 ans.

<sup>691</sup> République du Sénégal, *Rapport sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 62.



**Figure 2.2** Évolution du ratio population scolarisable par classe réparti par région de 2000 à 2009<sup>692</sup>



Nous verrons dans le chapitre trois si cela ne peut pas s'expliquer par des facteurs liés à la demande d'éducation, tout comme si les progrès notables entre 2000 et 2009 dans cette région ne sont pas dus à l'ouverture d'écoles franco-arabes. Du côté de l'accessibilité économique, la *Loi no 2004-37 du 15 décembre 2004* a rendu gratuite la scolarisation obligatoire pour les six à seize ans dans les établissements publics, mais de façon graduelle<sup>693</sup>. Toutefois, puisque les frais d'écologie sont du ressort des comités de gestion des écoles<sup>694</sup>, encore en 2009, il était fréquent que des frais d'inscription soient exigés sans que l'État n'intervienne. Outre ces frais, les parents peuvent aussi avoir à

<sup>692</sup> *Ibid.* aux pp. 43-44.

<sup>693</sup> *Loi no 2004-37 modifiant et complétant la Loi d'orientation de l'éducation nationale no 91-22, 1991, supra note 279, art. 3.*

<sup>694</sup> Guèye et al., *supra* note 203 à la p. 56 (le Conseil de gestion est composé d'enseignants, parents d'élèves, représentants des foyers des élèves et des autorités locales participant à l'animation).

défrayer pour l'achat de manuels et de fournitures scolaires, ceci sans compter les frais de transport, les repas et les uniformes<sup>695</sup>.

### 2.3.2.3 Enseignement moyen général formel

Brièvement, au niveau de l'enseignement moyen, le nombre d'établissements a pratiquement doublé de 2003 à 2009, passant de 551 à 1096, notamment grâce au projet « Éducation de qualité pour tous-phase 2/ et s'est davantage densifié en milieu rural où de nombreux collèges de proximité ont été créés<sup>696</sup>.

**Tableau 2.5** Évolution du nombre d'établissements formels abritant le premier cycle du secondaire de 2003 à 2009<sup>697</sup>

<b>Zones</b>	<b>Rurale</b>			<b>Urbaine</b>			<b>Ensemble</b>		
<b>Statuts</b>	<b>Privé</b>	<b>Public</b>	<b>Total</b>	<b>Privé</b>	<b>Public</b>	<b>Total</b>	<b>Privé</b>	<b>Public</b>	<b>Total</b>
<b>2003</b>	18	124	142	253	156	409	271	280	551
<b>2006</b>	32	306	338	298	217	515	330	523	853
<b>2007</b>	36	380	416	340	244	584	376	624	1000
<b>2008</b>	20	401	421	338	247	585	358	648	1006
<b>2009</b>	28	444	472	373	251	625	401	695	1096

### 2.3.2.4 Secteur non formel

Les statistiques concernant le secteur non formel de l'éducation ne font pas partie des rapports nationaux sur la situation de l'éducation du Sénégal et sont plus difficiles à déterminer. D'ailleurs, celles qui ont trait aux *daaras* sont pratiquement inexistantes, comme démontré dans le chapitre préliminaire (0.1). Nous nous concentrerons donc ici davantage sur les centres d'alphabétisation fonctionnelle et les ECB. Ces dernières, mises

<sup>695</sup> *Ibid.* (« il est constaté une tendance à la hausse des frais d'inscription. Les parents ont de plus en plus de difficultés à payer à temps lesdits frais » à la p. 56).

<sup>696</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 80 (entre 2003 et 2008, la part du public dans les effectifs inscrits du moyen est passée de 73,3% à 83,4% à la p. 85).

<sup>697</sup> *Ibid.* à la p. 80.

en place afin d'élargir l'accès à l'éducation de base et corriger les déséquilibres en matière d'infrastructures scolaires en milieu rural, furent d'abord expérimentées par des ONG (ADEF-Afrique à partir de 1993, Aide et Action à partir de 1994-1995 et par Plan international à partir de 1996)<sup>698</sup>. Cette même année (1996) le Projet d'appui au plan d'action du ministère chargé de l'Éducation de base et des Langues nationales (PAPA) démarra avec l'appui de l'ACDI. Soixante-cinq pour cent (65 %) des jeunes de neuf à quinze ans ciblés étaient alors des filles<sup>699</sup>. Sur un total de 685 ECB ouvertes depuis le début de leur mise en place, 565 l'ont été grâce au PAPA. Au total, 18 290 jeunes ont été formés par ces écoles<sup>700</sup> et préparés pour le CFEE, leur donnant la possibilité d'accéder au secteur formel. Plusieurs autres projets d'alphabétisation ont vu le jour ciblant cette fois-ci davantage les adolescents et adultes de quinze ans et plus, particulièrement les femmes : le Projet d'appui à l'alphabétisation des femmes financé par l'AID; le Projet alpha femmes de la GTZ; le Projet d'alphabétisation des élus et des notables locaux (PADEN/GTZ); le Programme d'alphabétisation intensive du Sénégal (PAIS)<sup>701</sup>.

#### 2.3.2.5 Financement des différents niveaux

De 1990 à 2009, les dépenses publiques d'éducation du Sénégal sur l'ensemble des dépenses totales de l'État ont évolué en dent de scie, comme le démontre le tableau suivant. Tout de même, en 2009, l'État sénégalais se situait en tête dans le groupe des pays africains en ce qui concerne les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du

---

<sup>698</sup> Daouda Diarra et al., *Les écoles communautaires de base au Sénégal*, supra note 36 à la p. 32.

<sup>699</sup> Ibid. à la p. 37

<sup>700</sup> Guèye et al., supra note 203 à la p. 54.

<sup>701</sup> Pour plus d'information sur ces projets, voir Amadou Wade Diagne, *Etude de cas sur les coûts et le financement de l'alphabétisation au Sénégal*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2007 aux pp. 20-21. Voir aussi Voir Guèye et al., supra note 203 ( « selon la Direction de l'alphabétisation et des langues nationales (DALN) 1 501 881 d'apprenants ont été enrôlés, de 1993 (année du Plan d'action) à 2002, dans les programmes d'alphabétisation, ce qui représente, d'après les chiffres officiels, une moyenne annuelle de 168 000 apprenants enrôlés et dans ce chiffre global les femmes représentent 77,95% » à la p. 64).

PIB (5,2 % vs 4,6 % pour la moyenne africaine), démontrant sa volonté de faire de l'éducation une de ses priorités<sup>702</sup>.

**Tableau 2.6:** Évolution des dépenses publiques allouées à l'éducation de 2002 à 2008<sup>703</sup>

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<b>Part de l'éducation dans les dépenses de fonctionnement de l'État hors dette et dépenses communes (budget voté)</b>	25,85 %	34,79 %	39,40 %	39,55 %	37,85 %	40,41 %	40,64 %
<b>Part de l'éducation dans les dépenses d'investissement de l'État</b>	8,20 %	7,10 %	7,20 %	5,20 %	6,20 %	8,07 %	9,51 %
<b>Dép. publiques d'éducation en % des dépenses totales de l'État sur financement int.</b>	21,37 %	20,48 %	24,31 %	25,83 %	21,48 %	19,64 %	22,01 %
<b>Dépenses publiques d'éducation en % du PIB</b>	ND	3,4 %	4,1 %	4,6 %	4,8 %	5,08 %	5,2 %

Encore plus pertinente pour notre analyse, la répartition par secteur des dépenses récurrentes en matière d'éducation permet de véritablement chiffrer les priorités du gouvernement. Ainsi, tel que le démontre le tableau suivant, le pourcentage consacré à l'enseignement primaire n'aura fait que s'accroître durant la période 2003-2007. Près de

<sup>702</sup> Singh, *supra* note 46 au para. 21.

<sup>703</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 aux pp. 125-127; République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2008, *supra* note 675 (notons aussi que la part du budget public alloué à l'éducation devrait être de 20% sur un budget total, selon le cadre indicatif de l'IMOA).



la moitié des dépenses sont associées à ce niveau, ce qui est en accord avec le cadre indicatif de l'IMOA, selon lequel les États devraient allouer de 42 à 64 % de leurs ressources d'éducation au niveau primaire. Alors que les documents de politique (Lettre de politique sectorielle de 2005, PDEF) indiquent l'enseignement technique et professionnel comme deuxième priorité, seulement 3 % des dépenses totales d'éducation auront été accordées annuellement à ce secteur. C'est en fait l'enseignement supérieur qui reçoit le plus de ressources (un peu plus du quart des dépenses totales) après l'enseignement primaire, ce que la BM a toujours souhaité voir diminuer. Les grands perdants sont le préscolaire et l'éducation non formelle, qui, en 2007, n'ont absorbé que 0,42 % et 0,19 % respectivement du budget alloué à l'éducation. Au regard de ce qui était prévu dans le PDEF pour 2010, c'est-à-dire une allocation de 0,70 % du budget pour l'alphabétisation et 0,2 % pour les ECB<sup>704</sup>, il est fort probable que les écoles coraniques n'aient tout simplement pas été prises en compte dans le budget alloué à l'éducation non formelle. Les projets s'étant déroulés dans les *daaras* auraient en fait été financés entièrement par des bailleurs de fonds.

---

<sup>704</sup> République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 (« la répartition de la part du budget de l'Etat allouée au ministère de l'Education d'ici 2010 sera de : éducation préscolaire 0,70 %; enseignement élémentaire 49 %; alphabétisation 0,70 %; Ecoles Communautaires de Base (ECB) 0,2 %; enseignement moyen 10 %; enseignement secondaire général 9,5 %; enseignement technique 2 % et la formation professionnelle 6 %; enseignement supérieur 18,9 %; gestion 3% » à la p. 116).

**Tableau 2.7** Évolution de la part prévue et dépensée (en gras) de chaque sous-secteur dans le budget alloué à l'éducation de 2000 à 2008<sup>705</sup>

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<b>Administration générale</b>	ND	5,19 %	5,07 %	10,30 %	8,64 %	7,24 %	6,07 %	5,09 %	4,27 %
	<b>10,50 %</b>	<b>10,50 %</b>	<b>10,50 %</b>	<b>10,10 %</b>	<b>10,50 %</b>	<b>9,54 %</b>	<b>5,20 %</b>	<b>5,30 %</b>	ND
<b>Préscolaire</b>	ND	1,93 %	1,65 %	0,43 %	0,46 %	0,49 %	0,53 %	0,57 %	0,61 %
	<b>0,70 %</b>	<b>0,70 %</b>	<b>0,80 %</b>	<b>0,40 %</b>	<b>1,00 %</b>	<b>0,69 %</b>	<b>0,70 %</b>	<b>0,42 %</b>	ND
<b>Élémentaire</b>	ND	38,42 %	40,42 %	44,00 %	44,68 %	45,37 %	46,06 %	46,79 %	47,52 %
	<b>38,10 %</b>	<b>38,40 %</b>	<b>42 %</b>	<b>48,10 %</b>	<b>42,00 %</b>	<b>45,04 %</b>	<b>45,30 %</b>	<b>44,58 %</b>	ND
<b>Moyen</b>	ND	13,45 %	13,47 %	7,50 %	7,81 %	8,14 %	8,48 %	8,84 %	9,21 %
	<b>13,10 %</b>	<b>12,50 %</b>	<b>10,60 %</b>	<b>7,50 %</b>	<b>9,60 %</b>	<b>8,44 %</b>	<b>9,40 %</b>	<b>10,53 %</b>	ND
<b>Secondaire</b>	ND	9,13 %	8,78 %	7,50 %	7,76 %	8,02 %	8,30 %	8,58 %	8,88 %
	<b>10,40 %</b>	<b>8,50 %</b>	<b>7,50 %</b>	<b>7,10 %</b>	<b>7,50 %</b>	<b>9,39 %</b>	<b>12,70 %</b>	<b>9,28 %</b>	ND
<b>Formation professionnelle et technique</b>	ND	5,12 %	5,05 %	3,70 %	5,18 %	6,31 %	7,13 %	7,68 %	8,00 %
	<b>1,6 %</b>	<b>3,30 %</b>	<b>3,30 %</b>	<b>3,00 %</b>	<b>3,30 %</b>	<b>3,10 %</b>	<b>3,20 %</b>	<b>3,37 %</b>	ND
<b>Supérieur</b>	ND	19,90 %	19,25 %	25,47 %	24,41 %	23,39 %	22,41 %	21,48 %	20,58 %
	<b>25,60 %</b>	<b>26,10 %</b>	<b>25,30 %</b>	<b>23,80 %</b>	<b>26,10 %</b>	<b>23,80 %</b>	<b>23,50 %</b>	<b>26,33 %</b>	ND
<b>Non formel</b>	ND	ND	ND	1,10 %	1,06 %	1,03 %	0,99 %	0,96 %	0,93 %
	<b>ND</b>	<b>0,30 %</b>	<b>0,20 %</b>	<b>0,30 %</b>	<b>0,20 %</b>	<b>0,30 %</b>	<b>0,30 %</b>	<b>0,19 %</b>	ND

En résumé, ce deuxième chapitre a exploré le concept de « globalisations », tel que conçu par Boaventura de Sousa Santos, et qui relève de l'espace juridique transnational. Dans un premier temps, l'étude de la colonisation a fait ressortir les interactions et surtout les conflits entre le droit indigène ou coutumier et le droit européen. Les Français tentèrent alors de codifier les coutumes ayant trait à l'éducation coranique, sans succès, et décidèrent enfin de laisser la gestion des écoles coraniques aux chefs religieux. Comme le fait remarquer Santos, le droit local est une légalité à grande échelle, contrairement au droit mondial dont l'échelle est beaucoup plus petite. Concrètement, cela signifie que le droit local, plus détaillé, se rapprochait davantage des réalités quotidiennes des populations et faisait ainsi ressortir l'importance de l'éducation islamique. Ces deux

<sup>705</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 129.

formes de droit créèrent donc des réalités juridiques différentes pour un même objet social : l'éducation. À l'indépendance, le Sénégal entreprit la codification d'un nouveau droit, certes hybride, mais qui se rapprochait grandement de celui issu de la colonisation.

Dans un deuxième temps, nous avons démontré l'impact d'un second mouvement de globalisation : l'« ordre éducatif mondial ». L'étude du droit national officiel, à moyenne échelle, et des politiques nationales en matière d'éducation a mis en lumière l'hybridation survenue entre les ordres normatifs et surtout l'influence de « l'ajustement éducatif », puis du Mouvement EPT. Le réseau hybride d'ordres juridiques issu des globalisations a donné lieu à une nouvelle signification normative à l'éducation dans les années 1990 (à de nouvelles lois et politiques sénégalaises) et à un système éducatif qui prend désormais en compte les écoles coraniques, tout en les qualifiant toujours d'établissements non formels. L'état des lieux présenté à la toute fin de ce deuxième chapitre a cependant permis de démontrer que le système éducatif hybride actuellement en place se concentre avant tout sur le développement de **l'éducation primaire formel**, malgré les intentions exprimées dans les documents de politiques du Sénégal de porter davantage attention au secteur non formel. **Nous avons donc prouvé notre première sous-hypothèse, c'est-à-dire que le Sénégal indépendant n'a pas développé son propre modèle d'éducation, mais s'est adapté à un paradigme venant de l'extérieur et issu de diverses globalisations, ce qui a produit un système hybride principalement concentré sur l'éducation formelle.**

Dans un troisième chapitre, nous tenterons maintenant de démontrer que la composante principale de ce modèle hybride d'éducation développé par l'État sénégalais, le secteur formel, n'est pas suffisamment acceptable pour les populations et les chefs traditionnels, puisqu'elle ne s'est pas assez adaptée au contexte culturel et aux réalités sociales. Le système scolaire est donc rejeté par certains parents qui privilégient les écoles coraniques pour l'éducation de leurs enfants, d'où l'ineffectivité du droit à l'éducation.

## CHAPITRE III

### UN MODÈLE HYBRIDE D'ÉDUCATION REJETÉ PAR LA POPULATION EN RAISON DE SON INADAPTATION AUX RÉFÉRENCES RELIGIEUSES ET SOCIOCULTURELLES?

Ce troisième chapitre sera l'occasion de mieux comprendre l'ordre normatif actuel relatif à l'éducation et appartenant à l'espace juridique local. En ce sens, nous nous pencherons dans un premier temps sur la demande socioculturelle d'éducation des populations sénégalaises afin d'approfondir les liens possibles entre cette demande et les refus de scolarisation ou les abandons du système scolaire (3.1). Dans un deuxième temps, l'efficacité du système éducatif actuellement en place sera analysée, ce qui permettra de revisiter les relations de complémentarité et de substitution entre les écoles coraniques et les écoles formelles (3.2). En connaissant désormais les attentes des populations et les possibles effets d'un système éducatif qui ne répond pas à celles-ci (3.1), nous serons en mesure dans un troisième temps de questionner les liens de causalité entre les cas de non-scolarisation et la faible rétention du système scolaire (3.2) et l'inadaptation du système scolaire aux références religieuses et socioculturelles de la société sénégalaise (3.3). Plus précisément, nous vérifierons si cette inadaptation ne correspondrait pas à une prise en compte insuffisante du droit local et n'expliquerait pas en partie le choix de l'école coranique en tant que modèle unique ou principal d'éducation qui pourtant ne permet pas aux enfants *talibés* de jouir de leur droit à l'éducation.

#### 3.1 Analyse socioculturelle de la demande d'éducation des populations

De façon assez générale, les facteurs socioculturels et les facteurs économiques sont à la base de la demande d'éducation. En effet, « [celle-ci] est déterminée par les ressources



que les familles peuvent allouer à la scolarisation de leurs enfants et par les coûts directs et indirects que l'expérience implique [...], mais elle est aussi influencée par le manque à gagner que la fréquentation de l'école représente pour les familles »<sup>706</sup>. Ce manque peut être à la fois économique, si les revenus des familles dépendent du travail des enfants par exemple, mais aussi culturel, si la fréquentation du milieu scolaire empêche notamment l'acquisition de connaissances que les familles jugent nécessaires. Notre attention sera portée ici avant tout sur les facteurs socioculturels qui nous permettront tout d'abord de comprendre les perceptions et les attentes portées au système éducatif sénégalais (3.1.1). Ces facteurs sont grandement influencés par le droit local ainsi que les chefs religieux, second objet d'analyse de cette section (3.1.2).

### 3.1.1 Perceptions et attentes portées au système éducatif : étude de l'acceptabilité

#### 3.1.1.1 Attentes portées au système éducatif

En nous référant à une analyse socioculturelle de la demande d'éducation menée en 2003 par C.I Niang, chercheur associé à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar<sup>707</sup>, nous tenterons de déterminer le type d'école de niveau primaire que désirent les populations sénégalaises. Grâce à un échantillon représentatif de la société, notamment en ce qui concerne la religion, l'ethnie et la situation matrimoniale<sup>708</sup>, Niang a pu mettre en évidence les finalités (objets, projets) que les populations associent à l'éducation ainsi que les différents types d'éducation qui permettent de les atteindre. Il les résume ainsi :

---

<sup>706</sup> R. Clignet, « La demande d'éducation: aspects sociologiques », (1994) 172 *Afrique contemporaine* 108 à la p. 109.

<sup>707</sup> C.I Niang, *Analyse socioculturelle de la demande d'éducation : quelle école primaire désirent les populations du Sénégal?*, CREA, Université Cheikh Anta Diop, 2004.

<sup>708</sup> *Ibid.* (« une enquête par questionnaire et une recherche qualitative ont été effectuées dans 4 régions du Sénégal. Les régions ont été choisies pour représenter la diversité de situations scolaires, ethniques et sociodémographiques du pays (régions de Kolda, de Tambacounda et de Diourbel, [Dakar]). Dans chacune de ces régions, des sites urbains et des sites ruraux (des villages avec école et villages sans école) ont été choisis. Le questionnaire a été appliqué sur un échantillon de 2050 parents » à la p. 5).

Tableau 3.1 Objets et projets associés aux différents types d'éducation<sup>709</sup>

Concepts et objets associés	Education parentale	Education rituelle	Type d'éducation Al Quraan			Ecole		
			Niveau de base	Niveau avancé	Daara	Ecole arabe	Ecole franco arabe	Ecole publique
« Yarr » (politesse)	+++	+++	++	+	+++	+	+	+
« Teggîn » (savoir-vivre)	+++	++						
« Muñ » (retenue, endurance)	++	+++			+++			
Savoir-faire ses prières			+++			+++	+++	
Lire, écrire, s'exprimer en français							++	+++
Connaissances approfondies de la religion				+++	+++	++	+	
Apprendre des difficultés de la vie					+++			
Se rapprocher de Dieu	+		++	+++	+++	+++	++	
Projeter une formation dans les pays arabes					++	+++	+	
Devenir Serîñ (marabout)				+++	+++	++		
Devenir utzaz (maître d'arabe)				+++	++	+++	++	
Devenir fonctionnaire ou membres des professions libérales utilisant le français							+	+++

Ce tableau met en évidence les limites de l'école publique qui n'aurait pour fonction aux yeux des populations principalement que de permettre l'apprentissage de la langue française. Cependant, l'école coranique rapprocherait l'individu de Dieu et faciliterait l'acquisition de la connaissance de la religion musulmane. De plus, la décision d'envoyer l'enfant au *daara* reposerait parfois sur le désir des parents que celui-ci devienne à son tour maître coranique ou marabout. Si jamais ce projet professionnel n'aboutit pas, l'éducation de l'enfant aura au moins été assurée en parfait accord avec l'ordre normatif appartenant à l'espace juridique local (à la fois coutumier et religieux).

<sup>709</sup> Ibid. à la p. 23 (l'éducation *Al Quran* correspond ici à une éducation coranique qui est offerte de façon complémentaire aux autres types d'éducation, alors que le terme de *daaras* réfère davantage aux *daaras* internats qui se substituent aux autres formes d'éducation. L'éducation *Al Quran* de base est certainement combinée aux apprentissages du *daara*, c'est pourquoi la fonction de savoir faire ses prières n'y est pas répétée. « L'éducation rituelle est généralement le fait de la communauté ou de groupes en son sein » à la p. 38).

Par contre, si l'école publique ne mène pas à l'insertion professionnelle de l'enfant, beaucoup de familles concluront simplement que « l'école ne sert à rien »<sup>710</sup>. Comme expliqué dans le chapitre préliminaire, les choix en matière d'éducation ne sont toutefois pas mutuellement exclusifs et ce tableau s'avère un bon instrument pour démontrer les combinaisons possibles de différents types d'éducation afin de répondre à l'ensemble des attentes des parents<sup>711</sup>.

Dans son analyse, Niang s'est aussi attardé aux perceptions des populations à l'égard du système scolaire en 2003, mais avant de les décrire, nous jugeons pertinent d'analyser les autres motifs évoqués par diverses études pour justifier le choix des écoles coraniques à titre de modèle éducatif. Ceci permettra d'approfondir les attentes des parents en matière d'éducation ainsi que les normes qui les fondent.

La BM commandita en 2007 des recherches menées par les ONG Tostan et Enda qui ont tenté de comprendre pourquoi les parents laissent leurs enfants partir avec un maître coranique vers les zones urbaines où ils risquent de devoir mendier<sup>712</sup>. Elles identifièrent comme facteurs socioculturels à la base de ce choix : le souhait de donner une bonne éducation coranique; l'apprentissage de valeurs telles que la politesse, le respect, l'humilité; l'amélioration du statut social de l'enfant et éventuellement de la famille et l'intention de suivre la tradition de confiage pour favoriser les apprentissages de l'enfant en l'éloignant des « distractions » potentielles associées au milieu familial<sup>713</sup>. Notons immédiatement que ces études se sont concentrées sur les *daaras* internats dits

---

<sup>710</sup> *Ibid.* à la p. 22.

<sup>711</sup> *Ibid.* à la p. 5.

<sup>712</sup> Ces recherches n'ont pas été rendues publiques, puisqu'elles n'ont pas été révisées par les comités à cet effet de la BM. Par contre, un powerpoint intitulé « Étude sur les zones pourvoyeuses d'enfants mendiants » a été présenté publiquement. Nos informations sont tirées de ce powerpoint. Ces études se sont concentrées dans 4 régions (Kolda, Saint Louis, Thiès et Kaolack), 6 départements, 28 villages.

<sup>713</sup> *Ibid.*

migrants et n'ont donc pas établi de différences entre les motifs des parents en fonction des modèles de *daaras*, ce qui, selon nous, mériterait davantage d'attention.

Plusieurs auteurs ont confirmé les fonctions que jouent les écoles coraniques de préservation de la culture et d'intégration au sein des communautés musulmanes<sup>714</sup>. Dans cette lignée, Akkari a fait remarquer que « tout se passe comme si, à l'école coranique, l'*archaïsme des processus cognitifs* était compensé par la *force de l'engagement social* »<sup>715</sup>. En mémorisant le Coran, l'élève obtient le respect de sa communauté et peut devenir maître coranique ou encore marabout ou imam, tous des statuts privilégiés<sup>716</sup>.

En outre, les enquêtes effectuées par Tostan et Enda apportèrent un autre angle d'analyse, celui des facteurs économiques, tous sensiblement liés à la pauvreté. La sécheresse et les insécurités alimentaires; les meilleures opportunités économiques de la ville; les chances que les *talibés* soient pris en charge par la communauté et finalement l'espoir que cette éducation rapporte plus de bénéfices financiers à long terme font tous partie de ces facteurs. Qui plus est, certains facteurs familiaux, tels que la taille des ménages, la polygamie ou les remariages, y étaient également avancés comme influençant la décision d'envoyer les enfants dans les *daaras*<sup>717</sup>.

Plusieurs auteurs ont repris l'idée selon laquelle les écoles coraniques offrent à l'enfant de meilleures chances d'intégrer le secteur informel de l'économie, alors que les

---

<sup>714</sup> Easton et Peach, *supra* note 9 à la p. 13; Boyle, *supra* note 1 (« *the process of Qur'anic schooling facilitates student participation in social communities (local, national, and international communities of Islam) and thus facilitates the construction of Muslim identity for Qur'anic school students at the local, national, and international levels* » à la p. 27).

<sup>715</sup> Akkari, *supra* note 52 à la p. 12.

<sup>716</sup> *Ibid.* Voir aussi Easton et Peach, *supra* note 9 à la p. 18; Mahir, *supra* note 16 (« *the prospects of Quranic learning as a profession, maraboutage as they call it in local French, are quite attractive. While not all students reach the most advanced stages, most of them do finish the initial phase of reading the Qur'an, and this is sufficient to acquire a ritual expertise which will bring them some material benefits, as well as recognition and spiritual satisfaction* » à la p. 82).

<sup>717</sup> Powerpoint intitulé « Étude sur les zones pourvoyeuses d'enfants mendiants », *supra* note 712.



écoles formelles ne garantissent plus l'accès à un emploi<sup>718</sup>. Par ailleurs, d'après Mahir et Boyle, l'éducation coranique peut tout simplement apparaître comme la solution la moins coûteuse pour les parents, surtout lorsqu'on considère le modèle avec internat dit migrant<sup>719</sup>. D'autres y voient un déni de responsabilité de la part des parents qui se déchargent d'un fardeau supplémentaire sous le couvert de l'importance de l'apprentissage de la religion<sup>720</sup>. Les parents sont alors présentés comme négligents et les *talibés* en tant qu'enfants abandonnés.

Dans ses recherches sur les pratiques des agriculteurs wolof sénégalais en matière d'éducation coranique, Donna Perry retraça plusieurs de ces facteurs économiques évoqués dans la littérature<sup>721</sup>, mais conclut que ceux-ci ne correspondaient pas aux motifs majoritairement évoqués par les personnes enquêtées justifiant le choix du *daara*. Ces derniers indiquèrent davantage des considérations éducatives et spirituelles, certains sacrifiant même le travail potentiel de leur fils dans les champs pour cette éducation<sup>722</sup>.

---

<sup>718</sup> Mahir, *supra* note 16 à la p. 83; Easton et Peach, *supra* note 9 à la p. 12; Akkari, *supra* note 52 (« *this is possible because of the close connection between relational networks of Koranic Schools and traditional commercial networks of the region* » à la p. 16).

<sup>719</sup> Mahir, *ibid.* à la p. 83; Boyle, *supra* note 1 (« *the decision not to enroll a child in the modern school is not necessarily economically irrational or based on religious ideas. It can be rational because in the present labor markets and socioeconomic situation, modern education is useless and expensive for these people. When compared with modern education, Qur'anic education is cheap and well suited to local social and economic activities* » à la p. 21).

<sup>720</sup> Enda Tiers-Monde, « Rapport du recensement des écoles coraniques dans les régions de Kayes, Ségou et Mopti (Mali) » (octobre 2007) à la p. 33 (« la motivation des parents est certes d'apprendre à leurs enfants l'islam mais c'est aussi une fuite de responsabilité pour beaucoup parce qu'on peut faire apprendre la religion à un enfant en l'ayant sous sa responsabilité première » aux pp. 32-33).

<sup>721</sup> Perry, *supra* note 54 (« *some explanations center on demographic features such as high fertility rates and high infant mortality rates. Bledsoe (1990:72), for example, explains that "Parents living in a poor society with high rates of infant mortality wish to avoid developing a strong emotional bond with their children and therefore foster them out."* Last (2000:381) argues that the early twentieth-century abolition of slavery led to labor shortages and diminishing food production. Sending children to Islamic schools was a way for farmers to lighten their burden: "excess" or "surplus" children could be handed over to a Muslim teacher at no cost until that child matured and became an economic asset (this argument is strikingly similar to the argument that many NGO and human rights activists use to explain the urban talibé phenomenon, but that I dispute » à la p. 58).

<sup>722</sup> *Ibid.* à la p. 59.

Perry en vint ainsi à la conclusion que lier la situation des *talibés* à la faible utilisation des moyens de contraception, aux crises économiques et à l'inaptitude des parents à prendre soin des enfants représente mal leur choix délibéré et guidé par la foi d'éduquer leurs enfants au *daara*<sup>723</sup>. Perry rappela que le phénomène des *talibés* n'était pas nouveau, ni issu de la crise économique des années 1980 ou des politiques d'ajustement structurel. Certes, ces contextes ont pu entraîner la migration des *talibés* vers les villes, mais il s'agit là de la continuation de l'éducation coranique autrefois dispensée en milieu rural<sup>724</sup>.

Huet-Gueye et Leonardis se situent également dans cette lignée de pensée si l'on se fie à leur analyse de l'effet des représentations qu'ont les parents sénégalais musulmans de la société et du changement social (conception « traditionnaliste » ou « moderniste ») sur le choix de (non) scolarisation de leurs enfants<sup>725</sup>. Conformément à leur hypothèse de départ, ces chercheurs ont conclu que les parents qui choisissent l'éducation coranique pour leurs enfants font preuve d'une attitude plus « conservatrice » envers le changement<sup>726</sup>.

Pour ces parents, le système de croyances islamique régit l'ordre social, exclusivement tributaire du pouvoir spirituel et temporel des chefs religieux. Le regard porté sur la société est peu critique et ces parents semblent se contenter du minimum vital (manger, boire, être en bonne santé). Soumis à la volonté de Dieu, ils sont enclins à une forme de fatalisme limitant toute projection dans l'avenir. Le caractère sacralisé de la société contraint l'élaboration d'une représentation du changement dans le sens d'une simple constatation des évolutions passées et présentes. Leur représentation du changement se focalise alors de façon très nette sur le phénomène d'expansion de l'école « moderne »,

<sup>723</sup> *Ibid.* à la p. 78.

<sup>724</sup> *Ibid.*

<sup>725</sup> Huet-Gueye et Leonardis, « Représentations de la société », *supra* note 17 (« [l']étude porte sur une population de 20 parents sénégalais, organisée en quatre groupes de cinq sujets, en fonction du mode de scolarisation choisi pour l'enfant. Les parents interrogés ont tous un enfant âgé de 10 à 12 ans; les enfants scolarisés fréquentent l'une et/ou l'autre école depuis plus de cinq ans. Ainsi, les entretiens ont été réalisés auprès de 13 pères et 7 mères, tous de confession musulmane » aux pp 188-189).

<sup>726</sup> Huet-Gueye et Léonardis, « L'école publique au Sénégal », *supra* note 26 à la p. 379.

érigée en symbole du modernisme et affectant l'environnement et les moeurs familiaux<sup>727</sup>.

Le respect de la normativité locale est visiblement au cœur de ce choix. Ainsi, selon ces auteurs, le choix des parents de (non) scolarisation à l'école « moderne » est avant tout motivé par l'intention de bien agir et n'est pas synonyme de négligence éducative pour ces acteurs<sup>728</sup>. Ce choix résulte d'une conception de l'enfant et de l'éducation qui est différente de celle prônée par le système « moderniste » elle-même fondée, comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent, avant tout sur l'ordre normatif mondial en matière d'éducation. Ainsi, selon Huet-Gueye et Léonardis, « persister à envisager [ce choix], dans ce contexte, « simplement » comme la conséquence d'une conjoncture économique ou démographique difficile équivaut à la dénégarion de la culture locale (africaine, musulmane) et du sujet lui-même<sup>729</sup>.

En ce sens, même si nous reconnaissons que les facteurs économiques et socioculturels énumérés ci-dessus constituent des motifs interdépendants et méritent tous qu'on leur porte attention afin de dégager des solutions, surtout pour le respect des droits des enfants *talibés* au sein des *daaras* internats dits migrants<sup>730</sup>, nous retiendrons davantage les facteurs socioculturels qui poussent les parents à choisir l'école coranique pour leurs enfants. Ceux-ci représentent le droit local qui illustre une réalité juridique différente, une façon distincte de concevoir l'éducation. En effet, comme le mentionne Santos, « [les] formes de droit utilisent des critères différents pour déterminer les détails

---

<sup>727</sup> Huet-Gueye et Léonardis, « Représentations de la société », *supra* note 17 à la p. 196.

<sup>728</sup> Marie Huet et Myriam de Léonardis, *Bientraitance et enjeux de scolarisation dans la société sénégalaise*, dans *Culture et Bientraitance*, Bruxelles, Éditions de Boeck, 2005 à la p. 129.

<sup>729</sup> Huet-Gueye et Léonardis, « L'école publique au Sénégal », *supra* note 26 à la p. 387.

<sup>730</sup> Voir Powerpoint intitulé « Étude sur les zones pourvoyeuses d'enfants mendiants », *supra* note 712 (les conclusions de ces enquêtes faisaient ressortir l'interdépendance entre les motifs évoqués et l'impossibilité de retenir une cause précise à la migration des enfants vers les villes pour aller étudier dans les écoles coraniques).

significatifs et les caractéristiques pertinentes de l'activité à réguler »<sup>731</sup>. De plus, rappelons qu'il existe des modèles de *daaras* institutionnalisés ou des écoles arabes où les parents paient des frais de scolarité, ce qui témoigne d'une demande d'éducation non justifiée par la pauvreté.

### 3.1.1.2 Perceptions du système scolaire par les populations

Nous analyserons maintenant si la fréquentation des écoles coraniques correspond, en plus d'une logique d'adhésion sociale à l'islam, à une dépréciation du système scolaire<sup>732</sup>. L'étude de Niang révéla, en 2003, une montée de scepticisme non seulement quant à l'utilité de l'école publique, mais aussi quant à la qualité de l'enseignement<sup>733</sup>. Plusieurs parents se plaignaient alors que leurs enfants n'étaient pas parvenus à apprendre les connaissances de base, l'écriture et la lecture, alors qu'ils fréquentaient l'école publique<sup>734</sup>. Nombreux se montraient également critiques envers les enseignants, non seulement en ce qui concerne le manque de discipline assurée par ceux-ci, leurs fréquentes absences, mais aussi leur faible formation<sup>735</sup>. Même le CDESC avait exprimé

---

<sup>731</sup> Santos, « Droit : une carte de lecture déformée », *supra* note 359 à la p. 390.

<sup>732</sup> Voir Étienne Gerard, « Le développement des medersas au Mali, le signe d'une réorientation de la demande scolaire », Colloques et séminaires : éducation, changements démographiques et développement, Orstom, 1993 (ces deux raisons sont avancées par l'auteur pour justifier l'inscription des enfants à la *médessa*. L'auteur précise cependant que « les parents optent pour l'éducation musulmane davantage par souscription aux références et préceptes religieux de l'islam que par réel désaveu de l'école publique qu'ils n'abandonnent d'ailleurs pas complètement : nombre de parents optent à la fois pour cette école, à laquelle ils envoient certains de leurs enfants, et pour la *médessa* où ils en inscrivent d'autres, afin de maximiser les chances de réussite et le bénéfice social qu'ils peuvent eux-mêmes tirer de ces études » à la p. 139).

<sup>733</sup> Niang, *supra* note 707 aux pp. 23,30.

<sup>734</sup> *Ibid.* à la p. 28

<sup>735</sup> *Ibid.* aux pp. 28-29.



en 2001 ses préoccupations sur le manque de qualification des enseignants (volontaires) embauchés par l'État<sup>736</sup>.

En lien avec les critères d'accessibilité et de dotation (décrits à la fin du deuxième chapitre), en 2003, « 54 % des personnes interrogées estim[aient] qu'il n'y avait pas assez d'écoles dans leur localité, contre 16 % qui estim[aient] qu'il y en a[vaient] assez et le reste (37 %) ne se prononç[aient] pas »<sup>737</sup>. Étaient également jugés négativement, le nombre d'écoles à cycle incomplet, le ratio maître/élèves trop élevé ainsi que l'absence de point d'eau ou de toilettes<sup>738</sup>. Bref, les conditions des écoles publiques s'éloignaient grandement de celles offertes par un bon nombre d'écoles formelles privées, surtout des écoles catholiques. D'un autre côté, les cantines semblaient avoir fait leur preuve, puisque même « en zone maraboutique hostile » les effectifs des écoles qui en bénéficiaient s'étaient largement accrus<sup>739</sup>. L'état des lieux présenté à la fin du deuxième chapitre a confirmé que plusieurs de ces problèmes quant à l'accessibilité ou la dotation adéquate des écoles formelles ont été considérés entre 2003-2009. Cependant, des différences importantes existent toujours entre les écoles en zone rurale et celles en zone urbaine, ce qui devrait être résolu.

De même, Niang interrogea les parents sur les difficultés à rencontrer les frais directs/indirects associés à la scolarisation des enfants selon les différents types d'écoles. Près de 90 % des parents qui devaient défrayer pour des frais de transport pour scolariser leur enfant à l'école publique affirmaient avoir eu des difficultés à assurer de telles dépenses. Il en était de même pour l'habillement et un peu moins (75 %) pour les livres

---

<sup>736</sup> Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observations finales du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Sénégal*, Doc. off. CES NU, 26<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1/Add.62 (2001) au para. 34.

<sup>737</sup> Niang, *supra* note 707 à la p. 32

<sup>738</sup> *Ibid.* aux pp. 6, 32, 33.

<sup>739</sup> *Ibid.* à la p. 33.

ou fournitures<sup>740</sup>. L'enseignement public devint gratuit et obligatoire à compter de 2004, ce qui n'empêche pas, comme mentionné dans l'état des lieux présenté dans le chapitre deux, que des frais y soient toujours associés. Nul doute que ce facteur économique influence encore la demande d'éducation, même s'il fait partie des préoccupations du gouvernement.

L'attitude des parents quant à certaines innovations qui commençaient à peine à être mise en œuvre en 2003 ou s'apprêtaient à l'être dans les écoles publiques, c'est-à-dire l'introduction des langues nationales, de l'apprentissage professionnel et de l'enseignement religieux, était positive, particulièrement pour cette dernière innovation (90 % favorables)<sup>741</sup>. Rappelons que certains chefs religieux avaient eux-mêmes demandé de mettre en œuvre cette initiative auprès du gouvernement. Enfin, la combinaison de l'enseignement de la langue arabe à la scolarisation dans les écoles publiques enregistrait aussi de forts succès. Niang ne s'est pas par contre penché sur l'innovation des écoles franco-arabes publiques, puisque la mise en place de celles-ci s'est déroulée à partir de 2003. Toutefois, en ce qui concerne ces écoles, mais privées, il détermina que « pour les parents qui y envoient leurs enfants, l'école [franco]-arabe est celle qui permet de concilier de la manière la plus poussée possible, l'acquisition de connaissances et de compétences avec la maîtrise de la religion musulmane et le rapprochement avec Dieu »<sup>742</sup>. Dans une certaine mesure, ce choix s'apparente aussi à la combinaison de la scolarisation à l'école publique et de l'éducation au *daara*<sup>743</sup>.

---

<sup>740</sup> *Ibid.* à la p. 40 (très peu de parents des élèves qui fréquentaient les écoles privées (catholiques, laïques ou franco-arabes) affirmaient, eux, avoir rencontré de telles difficultés financières).

<sup>741</sup> *Ibid.* à la p. 31 (72% étaient favorables à l'enseignement des langues nationales, 64% à l'introduction d'un apprentissage professionnel).

<sup>742</sup> *Ibid.* à la p. 37 (« [l]es écoles arabes et franco-arabes sont considérées comme étant les plus à même de dispenser l'éducation religieuse projetée par les parents » à la p. 42).

<sup>743</sup> Charlier, « Les écoles au Sénégal », *supra* note 32 à la p. 51.

### 3.1.1.3 Attentes et perceptions à l'égard du système scolaire : sources de non-scolarisation et d'abandon?

La question qu'il faut maintenant se poser est de savoir si une plus grande accessibilité et une dotation plus adéquate permettraient à elles seules l'atteinte de la scolarisation universelle au niveau primaire. Que ce soit l'étude de Niang ou encore celle menée par André et Demonsant, toutes deux ont noté une corrélation entre les inscriptions des enfants à l'école primaire et la présence d'une telle école à proximité de la demeure familiale<sup>744</sup>. Autrement dit, l'ouverture d'une école formelle augmentera les chances des enfants situés dans la zone environnante d'y être envoyés. Cette ouverture pourrait faire de sorte que les parents d'enfants qui fréquentaient l'école coranique à temps plein optent désormais pour une combinaison de cette éducation avec la scolarisation à l'école formelle. D'ailleurs, nous l'avons vu tout au long du deuxième chapitre, le renforcement des structures formelles d'éducation se traduit bel et bien par une augmentation du TBS. Cependant, nul doute que certains enfants continueront tout de même à fréquenter uniquement le *daara*. Pour Demonsant, ceci s'expliquerait en partie par la faible qualité des écoles publiques. De plus, à la fois Niang et Démonstant conviennent que l'opinion religieuse des parents influence leur choix d'éducation pour leurs enfants<sup>745</sup>. Ainsi,

---

<sup>744</sup> Niang, *supra* note 707 à la p. 45; André et Demonsant, *supra* note 4 (« *the opening of formal schools does increase the probability of being sent to one. The average marginal effect shows that the probability of being sent to school improve by 5 percentage points, which is not negligible. The effect remains significantly positive after the introduction of cohort effects. However, the effect is not always significant at the 5% level, depending on the model specification : estimates are rather imprecise* » à la p. 15); (« *this would mean that between 30% and 50% of boys who enter formal education after the opening of a school would have enrolled in a Koranic school otherwise* » à la p. 18).

<sup>745</sup> Niang, *ibid.*; André et Demonsant, *ibid.* (« *[n]evertheless, the choice of full time Koranic enrolment is probably not only due to the poor quality of formal schools. It is probably the case that this choice is partially based on real preferences for religious education. Not all the households have absolute preferences for formal education : formal education is available in virtually all the sample, and some children still choose full time Koranic enrolment. The preferences of some households for Koranic education could therefore prevent formal primary education even if the quality of formal education is high. It is nevertheless not possible to assess the existence of such households with our data* » à la p. 18).

l'amélioration de la qualité de l'enseignement formel et de son accessibilité n'entraînera pas automatiquement l'adhésion des populations à ce modèle.

La question des faibles taux de rétention au niveau primaire relevés en 2003 se pose également en terme d'offre et de demande afin de savoir si les enfants abandonnent parce l'éducation qu'ils reçoivent dans les écoles primaires formelles ne répond pas aux attentes de leurs parents ou tout simplement par manque de place. À cet égard, en 2003, Amelewonou, Brossard et Reuge notent qu'

il n'y a presque **pas de problèmes d'offre en milieu urbain** : [pratiquement tous les] entrants en CI sont scolarisés dans une école proposant une offre éducative complète. Passer de 82 % à 100 % pour le taux de rétention en zone urbaine **nécessitera donc essentiellement des politiques axées sur la demande**;

**les zones rurales sont nettement moins bien dotées en offre scolaire** : plus de 8 % des nouveaux entrants sont encore scolarisés dans des écoles qui ne leur proposent pas l'ensemble des niveaux du cycle primaire;

**la demande scolaire est également beaucoup plus fragile en milieu rural** : même en situation d'offre éducative complète : près de 4 enfants sur 10 entrés dans le système abandonnent avant le CM2 [nos caractères gras]<sup>746</sup>.

Ainsi, deux régions détenant la même offre éducative n'obtiendront pas nécessairement les mêmes résultats pour ce qui est de la rétention et cela peut s'expliquer par des différences du côté de la demande<sup>747</sup>. Les auteurs ont également entrepris la classification des départements selon leur taux de rétention (voir APPENDICE H pour la figure), démontrant que certains départements à forte influence religieuse ont une faible rétention associée à une faible demande d'éducation<sup>748</sup>. En ce sens, lorsque les enfants feront face aux rigidités du système scolaire, aux échecs et aux redoublements, si la

---

<sup>746</sup> Amelewonou Kokou, Mathieu Brossard et Nicolas Reuge. *Atteindre la scolarisation primaire universelle au Sénégal, Éléments d'analyse de la rétention*, UNESCO, Pôle de Dakar, Octobre 2003 aux pp. 12-13.

<sup>747</sup> *Ibid.* à la p. 14.

<sup>748</sup> *Ibid.* à la p. 16.



demande pour ce type d'éducation n'est pas suffisamment forte, alors il sera facile pour les enfants de trouver refuge au sein des écoles coraniques, beaucoup plus souples où chacun apprend à son rythme et n'est en compétition qu'avec lui-même<sup>749</sup>. Il faut donc maintenant déterminer les principaux facteurs de l'inadéquation de l'école formelle sénégalaise avec les attentes des parents<sup>750</sup>.

Niang énumère trois de ces facteurs en conclusion de son analyse : l'inadéquation des systèmes scolaires avec les systèmes de production et les activités socioéconomiques prédominants dans les communautés de base, les antagonismes avec les mécanismes de production et de reproduction domestiques et l'inadéquation avec les références religieuses et socioculturelles<sup>751</sup>. Le premier fait référence à la dépendance de certains ménages du travail des enfants et Niang recommande alors davantage de flexibilité de la part de l'école (mettre en place par exemple des « écoles itinérantes », des « écoles du soir », des écoles ouvertes aux enfants plus âgés)<sup>752</sup>. Le deuxième se concentre sur le rôle généralement attribué aux filles dans les sphères privées, constituant parfois un obstacle à la scolarisation de celles-ci<sup>753</sup>. Dans ce cas, une réflexion sur la place de la femme dans la société pourrait s'avérer pertinente. L'inadéquation du système que nous jugeons davantage en lien avec la situation des enfants *talibés* qui fréquentent à temps plein les *daaras* est celle qui a trait aux références religieuses et socioculturelles<sup>754</sup>. En fait, pour certains parents, inscrire son enfant à l'école primaire publique est synonyme de : « ne

---

<sup>749</sup> Boyle, *supra* note 1 à la p. 53.

<sup>750</sup> Voir Amelewonou, Brossard et Reuge, *supra* note 746 à la p. 10 (« de façon complémentaire, il serait certainement intéressant d'adopter une approche factuelle quantitative dans la recherche des éléments influant négativement sur la demande (quelles sont les caractéristiques des écoles dans lesquelles les élèves abandonnent le plus ?) » à la p. 11).

<sup>751</sup> Niang, *supra* note 707 à la p. 48.

<sup>752</sup> *Ibid.* aux pp. 48-50.

<sup>753</sup> *Ibid.* aux pp. 52-53

<sup>754</sup> Cependant, certains parents choisissent également les *daaras* parce que ceux-ci leur apparaissent plus flexibles et adaptés à leur mode de vie. Ceux-ci ont besoin du travail de leurs enfants et ils choisiront un modèle de *daara* sans-internat et à temps partiel. Dans ce cas, c'est l'inadéquation du système scolaire avec les activités socioéconomiques qui est pertinente.

pas suivre les recommandations de la religion associées à la longueur des études en français, ne pas croire en Dieu ou ne pas le craindre, ne pas faire ses prières, méconnaître les textes religieux, ne pas respecter les guides ou chefs religieux »<sup>755</sup>. Nous verrons par la suite comment l'école publique peut davantage prendre en compte ces craintes, tout en respectant les droits des minorités et le caractère laïque de l'État.

Finalement, mentionnons qu'une étude sur les stratégies adoptées en matière de scolarisation réparties en fonction des profils des demandeurs (ethnie, scolarisation, profil économique, religion) permettrait d'en connaître davantage sur les spécificités de la demande d'éducation, ainsi que sur les besoins des minorités. Toutefois, aux fins de ce mémoire une analyse globale s'avère plus pertinente offrant une vision générale d'un système acceptable pour une majorité de Sénégalais<sup>756</sup>.

### 3.1.2 Influence des chefs religieux sur la demande d'éducation

Santos s'est intéressé à la réémergence des chefs traditionnels puisque ceux-ci détiennent toujours en Afrique une importante légitimité acquise bien avant la colonisation. La nomination des chefs traditionnels à titre d'intermédiaires entre les populations et les autorités coloniales aura permis à ces chefs de conserver leur notoriété lors de la colonisation et même lorsque le Sénégal est devenu indépendant. Pour illustrer l'influence que peuvent encore jouer les chefs religieux sur la non-scolarisation des

---

<sup>755</sup> Niang, *supra* note 707 à la p. 51

<sup>756</sup> Pour plus d'informations sur une telle étude, voir *ibid.* aux pp. 40-42; A. Dovéodo et A. Dlagne, *Analyse économique de la demande d'éducation primaire au Sénégal*, Centre de recherches économiques appliquées Université Cheikh Anta Diop, 2004 (cette dernière s'intéresse davantage à l'influence des caractéristiques des ménages : niveau d'éducation du chef de ménage, niveau de vie du ménage et disponibilité de l'offre sur la demande d'éducation primaire); André et Demonsant, *supra* note 4 (« *the differences between ethnic groups in Koranic school enrolment may be an illustration of the differences in the valuation of these family values. In addition, this produces another explanation of the fact that fathers with formal education or households whose head works in the formal sector are less likely to enroll their children in Koranic schools. Indeed, the values parents want to transmit to their children may be less traditional when the family is involved in the formal sector* » à la p. 11).

enfants ou sur leur abandon de l'école formelle, nous prendrons ici l'exemple de la ville sainte des mourides, Touba, qui comptait déjà, en 2002, près de 450 000 habitants (deuxième ville la plus importante après Dakar)<sup>757</sup>. Depuis, la migration d'adeptes mourides vers cette ville a fait passer la population du département de Mbacké de la région administrative de Diourbel de 594 454 habitants en 2002 à 746 987 en 2009<sup>758</sup>.

En 1996-1997, la fermeture des écoles publiques à Touba fut ordonnée par le *calife* général des mourides, à cette époque Serigne Saliou Mbacké. Devant les taux d'absentéisme de plus en plus notables dans les écoles islamiques, les autorités religieuses décidèrent de ne plus tolérer les écoles « françaises »<sup>759</sup>. Les bâtiments des écoles publiques désertées furent récupérés par des maîtres coraniques ou arabes qui y ouvrirent leurs propres écoles. Le gouvernement tenta par la suite de négocier la réouverture des écoles publiques à Touba, sachant que la non-accessibilité à des écoles formelles représentait un frein à l'atteinte de la scolarisation universelle. En 2009, le chef de l'État, Abdoulaye Wade, annonça l'accord du successeur de Sérigne Saliou, Sérigne Bara Mbacké, pour l'implantation d'écoles publiques à Touba, ce qui fut toutefois démenti peu après par le *calife* lui-même. Ce dernier s'exprima alors : « Je ne peux cautionner qu'on remplace l'enseignement coranique par toute autre forme

---

<sup>757</sup> André et Demonsant, *ibid.* à la p. 2

<sup>758</sup> République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances, Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD), *Situation économique et sociale de la région de Diourbel*, 2009 à la p. 24 (la population totale de la région de Diourbel était de 1 315 202 habitants en 2009).

<sup>759</sup> Le nombre d'écoles françaises qui furent fermées demeure imprécis. Voir Charlier, « Retour de Dieu », *supra* note 17 à la p. 102 (« l'incident est de notoriété publique, il se raconte, et cela reste plausible, qu'une centaine d'écoles publiques furent ainsi fermées et que l'inspecteur qui s'était acquitté de cette besogne alla en remettre les clés au marabout »). Cette donnée fut reprise dans Mbow, *Secularism, Religious Education and Human Rights in Senegal*, *supra* note 31 à la p. 4). Voir par contre France 24, « La ville sainte qui ne veut pas d'écoles publiques », en ligne : < <http://www.france24.com/fr/20090502-senegal-touba-ecole-publique-coran-islam-education-madrassa-reportage> > (le reportage évoque la fermeture de 35 écoles publiques à Touba en 1996).



d'apprentissage »<sup>760</sup>. Notons que de telles réticences se voient également dans les zones de Medina Gunaas, dans la région de Kolda, ainsi que de Medina Baay, dans la région de Kaolack<sup>761</sup>.

On en revient ici au problème d'accessibilité à l'école formelle de niveau élémentaire dans la région de Diourbel, précédemment mis en évidence dans l'état des lieux du système éducatif en 2009 (chapitre 2). Cette défaillance ne serait donc pas due à un manque de volonté ou de moyens de l'État, mais bien à une réticence des chefs religieux. D'ailleurs, si l'on analyse plus en profondeur la situation de l'éducation dans la région de Diourbel, on remarque que sur 478 écoles formelles présentes sur le territoire de cette région, 377 sont des écoles publiques laïques. On y retrouve vingt-sept écoles publiques franco-arabes, ce qui correspondait alors au quart de l'ensemble de ce type d'écoles (107 au total en 2009), démontrant des efforts de la part de l'État (en plus de six écoles privées catholiques, soixante-six privées franco-arabes et deux privées laïques)<sup>762</sup>. Cette situation témoigne de la modernisation du rôle des chefs religieux, avancée par Santos qui a fait ressortir l'importance pour l'État de négocier avec ces chefs pour résoudre les problèmes et, dans notre cas, pour parvenir à la scolarisation universelle. Cependant, puisque les autorités publiques ont beaucoup à gagner d'une bonne collaboration avec les chefs religieux, celles-ci tentent davantage de les accommoder.

---

<sup>760</sup> Assane Diagne, « Serigne Bara Mbacké : "Il n'est pas question d'implanter à Touba une école d'enseignement du français" », *Agence de presse sénégalaise* (7 avril 2009). Voir aussi Mamadou Amadou DIOP, « Sénégal: Reouverture et installation des écoles publiques francaises à Touba - Kalidou Diallo clarifie le sens de l'annonce faite par Me Wade », *Sud Quotidien* (8 Avril 2009).

<sup>761</sup> Dia et al, *Modernisation des daaras*, supra note 49 à la p. 21.

<sup>762</sup> République du Sénégal, *Situation économique et sociale de la région de Diourbel*, supra note 758 à la p. 71.



D'ailleurs, la ville de Touba compte de nombreuses écoles coraniques<sup>763</sup>, mais en plus de celles-ci, plusieurs *daaras* internats ont été érigés à Khelcom, en bordure de la ville sainte. C'est Sérigne Saliou Mbacké qui obtint de l'État un bail sur le domaine de Khelcom, ancienne forêt classée d'une superficie de soixante-dix mille hectares, pour y ériger des écoles coraniques. Ce geste de la part du gouvernement d'Abdoulaye Wade se situe certainement dans la poursuite des « échanges de services », entre marabouts et autorités publiques, connus depuis la colonisation. Aujourd'hui, plus d'une quinzaine de *daaras* internats dits confrériques assurent à plus de 15 000 apprenants une éducation coranique gratuite. Loin de la structure traditionnelle des écoles coraniques, ces *daaras* bénéficient d'équipements modernes (lits, pharmacies, eau courante, électricité). En outre, leur approvisionnement en nourriture est assuré par les disciples mourides et les enfants n'ont donc pas à mendier. Certains doivent par contre travailler dans les champs<sup>764</sup>. Fait intéressant, la majorité des sortants des écoles de Khelcom n'ont aucune difficulté à s'insérer dans les circuits de l'économie informelle ou populaire<sup>765</sup>.

---

<sup>763</sup> Dia et al, *Modernisation des daaras*, *supra* note 49 (« [a]u niveau non formel l'éducation religieuse et l'enseignement de l'arabe se développent comme modèle alternatif de formation et d'éducation accueillant les non scolarisés, les déscolarisés et les enfants « d'émigrés vers Touba » au sein des *daaras* et écoles arabes non encore contrôlés par les structures administratives déconcentrées de l'éducation nationale. Ces centres d'enseignement comptent au total (non compris les statistiques de [Khelcom] 216 *daara[s]* qui regroupent en internat 13 836 *talibé*. Sur cet effectif, 458 ont entre 03 et 06 ans ; 9216 entre 07 et 20 ans avec 4603 entre 07 et 12 ans dont les 2482 se trouvent dans la capitale régionale et enfin 992 au dessus de 20 ans » à la p. 26).

<sup>764</sup> Voir Diouf, Mbaye et Nachtman, *supra* note 27 (« ce projet est à tout point de vue titanesque : 15 écoles / unités de production autonomes, 15 000 apprenants, 360 mille tonnes de céréales par an, 3 millions de francs cfa de médicaments par mois, une production annuelle d'arachide de 4 milliards de francs cfa » à la p. 51).

<sup>765</sup> *Ibid.* à la p. 52. (« des organisations comme l'UNACOIS (Union [n]ationale des [c]ommerçants et [i]ndustriels du Sénégal), le Regroupement des [t]ransporteurs du Sénégal, très puissantes aujourd'hui, sont constituées majoritairement de sortants des [d]aara[s], n'ayant pour la plupart jamais fréquenté l'école officielle »).

### 3.2 Système scolaire primaire rejeté ou abandonné par une partie de la population en 2009-2010.

Dans l'état des lieux du système éducatif présenté à la fin du deuxième chapitre, nous avons analysé les critères d'accessibilité et de dotation afin de savoir si ceux-ci expliqueraient un manque d'effectivité du droit à l'éducation au Sénégal en 2009-2010. Nous avons conclu que beaucoup d'efforts ont été déployés par l'acteur étatique pour rendre accessibles à tous les enfants les écoles primaires formelles et pour doter celles-ci adéquatement en personnel et en matériel, même si certaines améliorations pourraient toujours être apportées, surtout en milieu rural. Nous vérifierons maintenant le critère d'adaptabilité afin de connaître si le système scolaire éprouvait toujours en 2009 des problèmes quant à la non-inscription des enfants, mais aussi à propos de son efficacité interne. Un système efficace correspond en fait à un système adapté qui produit les résultats escomptés. Par conséquent, les indicateurs associés au critère de l'adaptabilité seront ici analysés pour chacun des niveaux d'éducation auxquels peut se substituer l'éducation coranique. Ces indicateurs sont : dynamique TBS versus TNS; taux d'abandon; taux de redoublement; taux d'achèvement du cycle primaire; taux de transition; degré des connaissances de base. Ils nous permettront de connaître le nombre d'enfants qui n'étaient pas scolarisés dans les écoles formelles de niveau préscolaire, primaire ou moyen ou qui les abandonnaient en 2009-2010. Nous serons alors en mesure de comparer ces données avec le nombre estimé de *talibés*, confirmant le fait qu'une partie des enfants non scolarisés ou qui ont délaissé l'école formelle fréquentent les écoles coraniques.

Encore une fois, la source première de nos informations sera les rapports nationaux sur la situation de l'éducation, élaborés par le DPPE. En outre, nous comparerons ces données avec celles fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO et reprises par la BM. Nous verrons que des différences importantes peuvent survenir dans le domaine des TBS relevés par les organes gouvernementaux du Sénégal et ceux identifiés par les OI. Ces différences s'expliquent par l'utilisation d'un dénominateur différent (la population d'âge scolaire), les OI prenant leurs données de la Division de la population des Nations

unies aux fins de comparabilité internationale, alors que les ministères se réfèrent à leurs recensements nationaux<sup>766</sup>.

### ➤ Adaptabilité du niveau préscolaire

Avant d'entreprendre l'analyse de la composante principale du système éducatif du Sénégal, l'enseignement primaire formel, nous étudierons brièvement l'adaptabilité du préscolaire. Selon le rapport national sur la situation de l'éducation de 2009, le taux brut de préscolarisation (TBPS) a atteint 9,1 % en 2009, une augmentation de 6,8 points depuis 2000 (TBPS de 2,3 % en 2000)<sup>767</sup>. Le taux de 2009 représentait un effectif de 126 403 sur une demande potentielle de 1 383 660 enfants âgés de trois à six ans<sup>768</sup>. Notons que selon l'UNESCO et la BM, le TBPS serait plutôt de 12 % en 2009, plaçant tout de même l'État sénégalais loin de son objectif de 20 % pour l'année 2010, indiqué dans sa Lettre de politique de l'éducation<sup>769</sup>. En outre, selon les données nationales, les taux s'avéraient drastiquement bas dans certaines régions. Par exemple, si à Dakar le taux était de 16,2 % en 2009, il n'atteignait même pas 4 % dans les régions de Diourbel et de Kaolack<sup>770</sup>, ce qui peut s'expliquer en partie par la prépondérance dans cette région des écoles coraniques qui ciblent la même clientèle d'âge<sup>771</sup>. D'ailleurs, le fait qu'environ 1 257 257 enfants de trois à six ans ne soient pas scolarisés dans les structures formelles

---

<sup>766</sup> Information fournie par l'Institut de statistique de l'UNESCO de Montréal.

<sup>767</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 19.

<sup>768</sup> *Ibid.* aux pp. 6,14.

<sup>769</sup> République du Sénégal, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*, *supra* note 633 à la p. 8; République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 à la p. 154. Voir par contre République du Sénégal, PDEF, 2003, *supra* note 607 (l'objectif était de 30% pour 2010 à la p. 50).

<sup>770</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 19 (Dakar : 16,2%; Diourbel : 3,9%; Fatick : 7,5%; Kaolack : 3,7%; Kolda : 4,5%; Louga : 9,3%; Matam : 5,2%; St-Louis : 7,3%; Tamba : 9,3%; Thiès : 11,2%; Ziguinchor : 17,2%).

<sup>771</sup> Voir République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 à la p. 8 (le gouvernement reconnaît que les enfants qui ne fréquentent pas les établissements préscolaires sont envoyés dans les *daaras* dans son diagnostic de la préscolarisation en 2005).

rend encore plus plausibles les statistiques énoncées dans le chapitre préliminaire, indiquant que les *talibés* au Sénégal se comptent par plusieurs centaines de milliers (peut-être même à la hauteur d'un million). Par contre, ceci ne signifie pas automatiquement que ces enfants ne réaliseront pas leur droit à l'éducation, puisque plusieurs rejoindront par la suite les bancs de l'école primaire formelle.

### ➤ Adaptabilité du niveau primaire

Le rapport national sur la situation de l'éducation de 2009 indiquait une progression constante du TBS pour le niveau élémentaire entre 2000 et 2009, passant de 67,2 % à 92,5 % (pour les filles de 62,3 % à 95,9 % et pour les garçons de 71,9 % à 89,2 %) <sup>772</sup>. Le TBS de 2009 représenterait un effectif de 1 652 585 scolarisés sur une demande potentielle de 1 786 677 enfants de sept à douze ans <sup>773</sup>. Ce taux aurait même atteint selon les données nationales 94,4 % en 2010 <sup>774</sup>, preuve que les efforts en matière d'accessibilité et de dotation ont porté fruit, même si le Sénégal n'a pas atteint son objectif fixé dans son PDEF et dans sa Lettre de politique de l'éducation de 2005, c'est-à-dire l'accroissement du TBS dans l'élémentaire à 100 % en 2010 <sup>775</sup>.

Ces données sont toutefois largement plus élevées que le TBS avancé par l'UNESCO et/ou la BM de 84 % pour 2009 <sup>776</sup>. De plus, rappelons que cet indicateur (rapport entre l'effectif scolarisé et la population d'âge scolaire) présente d'importantes insuffisances pour rendre compte de la scolarisation universelle, puisqu'il indique la

---

<sup>772</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 64.

<sup>773</sup> *Ibid.* à la p. 29 (alors que le numérateur (effectifs scolarisés) correspond à l'année 2009, le dénominateur (la population d'âge primaire 7 à 12 ans) correspond à celle de 2008, ce qui pourrait expliquer les différences avec les données de l'UNESCO ou de la BM).

<sup>774</sup> Singh, *supra* note 46 au para. 26 (cette donnée proviendrait du rapport national sur la situation de l'éducation en 2010 qui n'avait pas été rendu public au moment de la rédaction).

<sup>775</sup> République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 à la p. 155; République du Sénégal, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*, *supra* note 633 à la p. 8.



proportion d'enfants que le système peut accueillir (indicateur de capacité d'accueil). En prenant en compte dans son calcul les enfants qui sont hors d'âge scolaire, cet indicateur surestime la couverture scolaire. Par exemple, « une augmentation du nombre de redoublants implique un accroissement du taux [brut] de scolarisation qui ne reflète en rien une amélioration de la couverture scolaire »<sup>777</sup>. D'un autre côté, le taux net de scolarisation (TNS) (rapport entre l'effectif scolarisé d'âge scolaire et la population d'âge scolaire) constitue davantage un indicateur de participation. Par contre, celui-ci ne rend pas compte des nombreux enfants qui entrent tardivement à l'école primaire ou au contraire avant l'âge officiel. Ainsi, il sous-estime la couverture scolaire<sup>778</sup>. Notons tout de même que selon l'UNESCO, en 2009, le TNS de niveau primaire était estimé à 73 %. De plus, l'UNESCO chiffrait à 25 % le pourcentage d'enfants d'âge primaire non scolarisés<sup>779</sup>.

**Tableau 3.2** Évolution du nombre d'enfants non scolarisés de niveau primaire<sup>780</sup>

2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
635 395	584 956	503 786	533 218	520 391	480 870	493 961

Nous ne sommes pas en mesure de dire combien de ces 493 961 enfants de sept à douze ans non scolarisés en 2009 étaient des élèves qui n'ont fréquenté que l'école

<sup>776</sup> Institut de statistique de l'UNESCO, « ISU Statistiques-en-Bref Profil éducation (tous les niveaux)-Sénégal », en ligne : UNESCO <<http://stats.uis.unesco.org>>; World databank, *supra* note 469.

<sup>777</sup> Bernard, *supra* note 301 à la p. 3.

<sup>778</sup> *Ibid.*

<sup>779</sup> Institut de statistique de l'UNESCO, « ISU Statistiques-en-Bref Profil éducation (tous les niveaux)-Sénégal », *supra* note 776. Pour la définition de cet indicateur, voir UNESCO, *Indicateurs de l'éducation : directives techniques*, Institut de statistique de l'UNESCO, novembre 2009 (« enfants appartenant à la tranche d'âge scolaire théorique qui ne sont pas inscrits à l'école. Plus le nombre d'individus non scolarisés est élevé, plus il est nécessaire d'œuvrer en faveur de la scolarisation universelle dans l'enseignement primaire. Il est possible que des individus ayant l'âge théorique de l'enseignement primaire ne soient pas scolarisés du tout ou qu'ils n'entament leurs études primaires que plus tard. D'autres peuvent avoir commencé leurs études primaires, mais avoir quitté l'école avant l'âge théorique d'achèvement des études primaires » à la p. 48).

<sup>780</sup> World databank, *supra* note 469.

coranique, l'école arabe ou autres écoles non formelles, ni combien sont des enfants travailleurs<sup>781</sup>, sachant que les *talibés* peuvent parfois se retrouver dans les deux catégories (enfants mendiants). Nous ne pouvons non plus avancer précisément le nombre d'anciens élèves d'écoles formelles qui ont abandonné pour aller au *daara*. Nous pouvons toutefois confirmer que le nombre ressorti des recherches menées par Huet-Gueye et Léonardis, de 164 000 enfants de six à douze ans qui fréquentent uniquement le *daara*, présenté dans le chapitre préliminaire, s'avère plausible.

Par ailleurs, de fortes disparités régionales quant au TBS existaient toujours en 2009, comme le démontre le tableau suivant :

**Tableau 3.3** TBS (niveau primaire) répartis par région et par sexe en 2009<sup>782</sup>

Régions	2009		
	Garçons	Filles	Total
Dakar	112,4 %	127,8 %	119,7 %
Diourbel	51,4 %	61,1 %	56,2 %
Fatick	110,4 %	112,6 %	111,5 %
Kaolack	70,0 %	75,4 %	72,7 %
Kolda	111,2 %	102,0 %	106,7 %
Louga	68,4 %	71,6 %	70,0 %
Matam	63,4 %	88,7 %	75,9 %
St-Louis	83,8 %	100,4 %	91,9 %
Tamba	91,8 %	87,7 %	89,8 %
Thiès	95,4 %	105,0 %	100,0 %
Ziguinchor	106,3 %	109,5 %	107,8 %
Sénégal	89,2 %	95,9 %	92,5 %

<sup>781</sup> Voir UCW, *Comprendre le travail des enfants*, supra note 155 (« en 2005, on estime à 257 389 le nombre d'enfants de 5 à 11 ans occupés économiquement, 362 014 le nombre d'enfants de 5 à 14 ans dans le travail des enfants » à la p. 35).

<sup>782</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, supra note 665 à la p. 65.

La situation de Diourbel décrite dans la sous-section précédente (3.1.2) se traduit donc par un TBS très faible, le plus bas d'ailleurs du Sénégal en 2009 (56,2 %), et par une différence notable entre celui des garçons (51,4 % selon le rapport national de 2009, mais de 45,39 % selon le rapport sur la situation économique et sociale de la région de Diourbel de 2009) et celui des filles (61,1 % rapport national, 60,58 % rapport Diourbel)<sup>783</sup>. Force est de constater que dans plusieurs régions à forte influence religieuse et conservatrices (Diourbel, Kaolack, Louga, Matam par exemple), le TBS des filles était plus élevé que celui des garçons, laissant présager que le système scolaire souffre de lacunes autres que l'accessibilité et la dotation en lien avec le choix des *daaras*.

Le TBS n'est pas en soi un indicateur qui permet de conclure à l'atteinte de l'OMD 2 (assurer l'éducation primaire pour tous). Il faut en connaître davantage sur les flux des effectifs (abandon, promotion, redoublement). En 2009, sur cent enfants scolarisés dans les écoles formelles, environ 7,7 % redoublaient et 11,5 % sortaient du système, alors que le Sénégal s'était fixé comme objectifs pour 2010 des taux de redoublement et d'abandon à 5 %<sup>784</sup>. Les taux d'abandon par niveau d'études<sup>785</sup> étaient plus élevés pour ce qui est des deux dernières années du primaire (CM1 : 16,8 % et CM2 : 21,7 %), et de la première année (CI : 14,1 %)<sup>786</sup>. Les abandons à la fin du cycle primaire pouvaient s'expliquer en partie par le nombre important d'écoles primaires à cycle incomplet présenté dans l'état des lieux (deuxième chapitre). Par contre, le taux important d'abandon d'élèves du CI pourrait signaler davantage une inadéquation du système scolaire plutôt qu'un manque d'accessibilité.

---

<sup>783</sup> *Ibid.*; République du Sénégal, *Situation économique et sociale de la région de Diourbel*, *supra* note 758 à la p. 73.

<sup>784</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 71 ; République du Sénégal, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*, *supra* note 633 à la p. 8 ; République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 à la p. 162.

<sup>785</sup> Pour la définition de cet indicateur, voir le lexique.

<sup>786</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 72.



Le taux d'achèvement aussi connu comme le taux brut d'accès à la dernière année du primaire (TBADA)<sup>787</sup> n'était, pour l'année scolaire 2008/2009, que de 59,6 %, alors que le Sénégal visait un taux d'achèvement de 85 % pour 2010 dans sa Lettre de politique de l'éducation de 2005<sup>788</sup>. En matière d'effectif, ce taux signifie qu'environ 178 233 enfants de tous âges se sont inscrits au CM2 pour cette année scolaire sur une demande potentielle de 299 126 enfants de douze ans<sup>789</sup>. Ce taux n'indique pas par contre si les élèves achèvent ou valident leur CM2, mais il est tout de même l'indicateur le plus pertinent pour témoigner de la scolarisation primaire universelle<sup>790</sup>. Ces faibles résultats sont encore plus inquiétants lorsqu'on considère les apprentissages des élèves durant leur cycle primaire. En effet, seulement 25,9 % des adultes sénégalais de vingt-deux à quarante-quatre ans déclarent pouvoir lire aisément à la suite de deux ans d'études de niveau primaire (35,8 % après trois ans, 46,9 % après quatre ans, 58,5 % après cinq ans et 69,1 % après six ans)<sup>791</sup>. Ceci explique que pour plusieurs Sénégalais, l'école publique ne remplit pas la seule fonction qu'ils lui attribuent, comme avancé par Niang (3.1.1).

Ces faibles apprentissages laissent de plus planer des doutes importants quant à la qualité de l'éducation dispensée dans les établissements formels d'éducation au Sénégal. Pour permettre une comparaison entre l'État sénégalais et d'autres pays africains francophones, nous analyserons les résultats obtenus au programme PASEC qui mesure les connaissances des élèves en mathématique et en français en deuxième et cinquième année du primaire, sur la base de questionnaires standardisés distribués à un échantillon

---

<sup>787</sup> Pour la définition de cet indicateur, voir le lexique.

<sup>788</sup> République du Sénégal, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*, *supra* note 633 à la p. 8; voir par contre République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 (le Sénégal visait alors un taux d'achèvement de 60% à la p. 161).

<sup>789</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 75. Voir par contre Institut de statistique de l'UNESCO, « ISU Statistiques-en-Bref Profil éducation (tous les niveaux)-Sénégal », *supra* note 776 (selon l'UNESCO ce taux était de 57% en 2009).

<sup>790</sup> Bernard, *supra* note 301 à la p. 3.

<sup>791</sup> *Ibid.* à la p. 5 (l'auteur prend sa source d'information de Mingat, 2003).



représentatif<sup>792</sup>. Les performances des élèves sénégalais au PASEC 2007 (46 % de bonnes réponses en mathématique et en français en 2<sup>e</sup> année et 40,5 % en 5<sup>e</sup> année) plaçaient le Sénégal en position moyenne par rapport à ses pairs, à la limite de l'acceptable<sup>793</sup>. Fait intéressant, que ce soit au début ou à la fin de la scolarité, le privé non arabophone obtint de meilleurs résultats que le public en général (52,93 % de bonnes réponses vs 33,65 % en 2<sup>e</sup> année; 51,95 % vs 37,25 % en 5<sup>e</sup> année). Les performances du privé arabophone étaient, elles, plus faibles que celles du public (en général) en ce qui concerne la 2<sup>e</sup> année (28 % vs 33,65 %), mais plus élevées en 5<sup>e</sup> année (39,72 % vs 37,25 %). Toutefois, l'échantillon ne comportait pas suffisamment d'écoles franco-arabes privées pour généraliser les résultats obtenus. Une telle analyse devrait donc être menée plus en profondeur et devrait distinguer les écoles laïques publiques des écoles franco-arabes publiques, afin de valider la qualité de ce nouveau modèle<sup>794</sup>.

---

<sup>792</sup> Alexi Le Nestour et al., « Évaluation PASEC Sénégal » (2007), en ligne : CONFEMEN < [http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport\\_PASEC\\_Senegal\\_version\\_janvier\\_2010.pdf](http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport_PASEC_Senegal_version_janvier_2010.pdf) >

(« le PASEC a été créé en 1991 par les ministres de l'Éducation des pays membres de la CONFEMEN pour un meilleur pilotage des systèmes éducatifs et dans le sens d'une évaluation participative, cherchant à impliquer tous les acteurs concernés dans le processus. Axé sur l'éducation primaire, le principe de base de la méthodologie du PASEC repose sur la comparaison. Il consiste à tirer parti de la variété des situations scolaires pour identifier les facteurs de performance du système éducatif à travers la mesure de la progression des élèves sur l'année » à la p. 31).

<sup>793</sup> *Ibid.* à la p. 12 (« [e]n termes d'évolution dans le temps (1996-2007), le niveau d'acquisitions des élèves n'a pas significativement changé ces dix dernières années au Sénégal » à la p. 98). Voir aussi UNESCO, Niane Boubacar et Robert François, *Profil de pays établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008, L'Éducation pour tous en 2015, Un objectif accessible ? Sénégal: Étude de cas*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO 2008/ED/EFA/MRT/PI/78 (2007) (« le Sénégal a mis en place au cours de la décennie 1992 un système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS), sur la base de tests standardisés. Ce dispositif est employé parallèlement à la participation épisodique du pays aux tests PASEC. Les résultats du SNERS(2002) témoignent d'un faible niveau d'apprentissage (50 % de réussite) » aux pp. 10-11).

<sup>794</sup> *Ibid.* aux pp. 76-77 (les écoles franco-arabes publiques ne semblaient pas faire partie de cet échantillon).

➤ **Adaptabilité de l'enseignement moyen et de l'éducation non formelle**

Pour ce qui est de l'enseignement moyen, le Sénégal a atteint en 2009 un TBS de 41,4 %<sup>795</sup>. De plus, le taux de transition vers l'enseignement moyen n'était que de 59,5 % pour l'année scolaire 2008/2009<sup>796</sup>. Ces faibles résultats se rapportent certainement en partie à des déficits en matière de dotation et d'accessibilité décrits dans l'état des lieux à la fin du chapitre précédent où l'on a pu constater la réduction significative des structures disponibles pour ce niveau comparativement au niveau d'enseignement primaire. En ce qui concerne les résultats obtenus par les programmes d'alphabétisation, l'UNESCO relevait en 2009, un taux d'alphabétisme des quinze ans de 49,7 % et de 65 % pour les jeunes de quinze à vingt-quatre ans<sup>797</sup>. L'amélioration de l'alphabétisme n'est pas sans importance puisqu'il est connu que la scolarisation des parents influence le modèle d'éducation qu'ils choisiront pour leurs enfants<sup>798</sup>.

Enfin, dans son rapport sur la situation de l'éducation au Sénégal, le rapporteur spécial Kishore Singh a porté une appréciation assez mitigée sur la situation de l'éducation au Sénégal :

En 2009, 5,1 millions d'enfants âgés de 3 à 19 ans pouvaient légitimement prétendre à une éducation. Parmi eux, 2,4 millions d'enfants, soit seulement 46,5 % du nombre total, étaient inscrits dans l'enseignement préscolaire, élémentaire, moyen ou secondaire, tous niveaux confondus. Inversement, 2,7

---

<sup>795</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 86 (la population scolarisable pour ce sous-secteur, en 2008/2009, était de 1 142 795 enfants dont 564 712 filles. En 2009, le nombre d'enfants fréquentant les structures qui offrent l'enseignement moyen se chiffrent à 472 661).

<sup>796</sup> *Ibid.* à la p. 81 (le taux de réussite au certificat de fin d'études élémentaires était de 60,8% en 2009 à la p. 76). Voir aussi la définition de l'indicateur dans le lexique.

<sup>797</sup> Institut de statistique de l'UNESCO, « ISU Statistiques-en-Bref Profil éducation (tous les niveaux)-Sénégal », *supra* note 776.

<sup>798</sup> Pour plus de détails à ce sujet, voir Niang, *supra* note 707 à la p. 47.

millions d'enfants ne fréquentaient aucun établissement scolaire en 2009, et de ce fait ne jouissaient pas de leur droit à l'éducation<sup>799</sup>.

En octobre 2010, le Sénégal procéda à un bilan du DSRP-II lors duquel plusieurs lacunes et contraintes furent identifiées en ce qui touche à l'éducation et à la formation : la faible efficacité interne et externe du système<sup>800</sup>, l'insuffisance des capacités d'accueil<sup>801</sup>, l'insuffisance de la qualification des enseignants (recrutement important de volontaires (formation initiale de six mois) et vacataires (sans formation initiale), la précarité de l'environnement des apprentissages (abris provisoires, besoins en point d'eau, blocs d'hygiène avec une séparation entre filles et garçons, murs de clôture et aménagements pour les personnes handicapées), l'insuffisance du matériel didactique (manuels scolaires insuffisants), les perturbations scolaires (agitations scolaires des enseignants et des élèves pour des raisons diverses)<sup>802</sup>, l'insuffisance de cantines, l'insuffisance dans l'allocation des ressources en personnel, etc.<sup>803</sup>.

Ces obstacles sont davantage en lien avec les critères d'accessibilité et de dotation, mais méritent tout de même l'attention des autorités publiques puisque leur résolution permettra de scolariser davantage d'enfants et surtout d'améliorer la qualité de leur éducation. Cependant, déjà en 2003, des études ont démontré que la non-scolarisation d'enfants, surtout de niveau primaire, ainsi que la faible efficacité interne du système scolaire pouvaient s'expliquer par les perceptions négatives des écoles formelles et par les attentes insatisfaites des parents (3.1). Ainsi, les résultats toujours mitigés obtenus par

---

<sup>799</sup> Singh, *supra* note 46 au para. 27.

<sup>800</sup> République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances, *Formulation du document de politique économique et sociale 2011-2015 : Bilan diagnostic du DSRP-II*, octobre 2010 (« pour le cycle primaire, sur la période des quatre dernières années, le coefficient d'efficacité interne a tourné autour de 60,0%; ainsi 40,0% des ressources mobilisées ont été gaspillées en redoublements et abandons » à la p. 26).

<sup>801</sup> *Ibid.* (« cette contrainte est liée à l'insuffisance du volume des programmes de construction de salles de classes d'une part et d'autre part au retard dans l'exécution des programmes en cours »).

<sup>802</sup> *Ibid.* (« en 2009, le quantum a été estimé à 733 heures sur les 900 prévues »).

<sup>803</sup> *Ibid.*

le système scolaire sénégalais que nous venons de présenter doivent selon nous être réfléchis en fonction de la demande d'éducation. Ces résultats reflètent le nombre important de parents qui choisissent des institutions autres que les écoles formelles pour assurer l'éducation de leurs enfants, dû à l'hybridité insuffisante de l'ensemble des ordres normatifs relatifs à l'éducation et surtout de la faible incorporation de celui relevant de l'espace juridique local<sup>804</sup>.

Puisque notre analyse se concentre sur la situation des *talibés* qui fréquentent uniquement l'école coranique ou qui ont combiné cette éducation à quelques années d'enseignement formel, mais de façon insuffisante pour prétendre à la réalisation de leur droit à l'éducation, nous approfondirons dans la section suivante l'évolution de la mise en oeuvre d'innovations avancées par le gouvernement dans ses principaux instruments en matière d'éducation pour répondre aux attentes socioreligieuses des populations. Notons qu'en 2003 lors de l'analyse effectuée par Niang, il était trop tôt pour évaluer ces initiatives, mais celles-ci avaient toutes reçu l'approbation d'une majorité de la population. Autrement dit, l'inadéquation de la principale composante du système hybride d'éducation, l'enseignement primaire formel, avec les références religieuses et culturelles de la société sénégalaise fera l'objet de la section suivante pour déterminer les insuffisances, autres que celles associées à l'accessibilité et à la dotation, qui en 2009 expliqueraient toujours l'inadaptation du système éducatif, principalement du système scolaire.

### 3.3 Inadaptation du système scolaire aux facteurs sociétaux d'acceptabilité en lien avec les références religieuses et socioculturelles.

Les deux premières valeurs associées au critère de l'acceptabilité selon le tableau de bord de l'Institut d'éthique et des droits de l'homme sont : (1) l'appropriation du droit, c'est-à-

---

<sup>804</sup> Voir Boubacar et François, *supra* note 793 à la p. 1 (« il semble aujourd'hui que la persistance d'un niveau élevé d'abandons soit lié plus à des facteurs de demande qu'à des facteurs d'offre »).



dire la définition des valeurs et des objectifs, clarté et respect des règles institutionnelles eu égard au droit à l'éducation et (2) la participation à la définition et à la mise en œuvre des politiques en reconnaissant la diversité des acteurs ainsi que la nécessité de leurs interventions<sup>805</sup>.

Concernant l'appropriation du droit par l'acteur national, nous avons vu que celui-ci s'est engagé à le respecter et à le protéger en l'intégrant à la fois dans sa *Constitution* ainsi que dans la *Loi no 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, complétée par la *Loi no 2004-37 du 15 septembre 2004* qui a instauré l'obligation scolaire pour les enfants de six à seize ans. Les plans et programmes nationaux, dont le PDEF, témoignent en outre de la volonté de l'acteur étatique de mettre en œuvre ce droit. Qui plus est, les financements accordés à l'éducation, détaillés dans l'état des lieux à la fin du chapitre deux, serviront ici d'indicateurs, démontrant la volonté politique de mettre en œuvre ce droit, mais aussi de répondre aux besoins des populations.

Pour ce qui est de la participation des différents acteurs, sans détailler l'ensemble des mécanismes associés à la décentralisation du système éducatif sénégalais qui s'est largement accrue au niveau des quatorze régions administratives et des quarante-cinq départements qui les constituent<sup>806</sup> (voir APPENDICE I pour une carte les représentant), nous retiendrons les organes de gestion qui ont été mis en place pour piloter le déroulement du PDEF. De haut en bas, on retrouve : le Conseil national supérieur de l'éducation et de la formation (CONSEF), le Comité national de coordination et de suivi (CNCS), le Comité régional de coordination et de suivi (CRCS), le Comité départemental de coordination et de suivi (CDCS), les conseils locaux d'éducation (CLE) et finalement

---

<sup>805</sup> Ki-Zerbo, *supra* note 313 à la p. 39.

<sup>806</sup> Voir *Loi no 2008-14 du 18 mars 2008 modifiant la loi no 72-02 du 1er février 1972 portant organisation de l'Administration territoriale*, Journal officiel de la République du Sénégal no 6397 du 2008-03-18; *Décret no 2008-747 du 10 juillet 2008 portant création de départements et d'arrondissements*, Journal officiel de la République du Sénégal no 6446 du 31 décembre 2008

les conseils de gestion des écoles ou des établissements. Ces derniers peuvent particulièrement favoriser l'acceptabilité du système scolaire, puisqu'ils sont composés d'enseignants, de parents ou d'autres partenaires qui sont chargés de réaliser des projets d'école et par conséquent qui sont directement impliqués dans la réalisation du droit à l'éducation des élèves<sup>807</sup>.

Le CONSEF joue également un rôle très important en ce sens, étant chargé de la concertation entre les services du ministère de l'Éducation, les partenaires techniques et financiers et les organisations de la société civile. Cependant, en 2009, « son niveau de fonctionnement rest[ait] médiocre, voire inexistant dans les liens avec le niveau décentralisé »<sup>808</sup>. Ainsi, certaines organisations, notamment les syndicats, avançaient que seule une contribution à la revue annuelle du PDEF leur était réservée<sup>809</sup>. Lors du mois d'avril 2011 se tint la dixième revue annuelle du PDEF organisée par le CONSEF pour établir le bilan des activités réalisées au cours de la décennie précédente et surtout déterminer les orientations pour la troisième phase de mise en œuvre<sup>810</sup>. Les acteurs de la société civile décidèrent en parallèle à cette revue d'établir leur propre mécanisme de concertation et tinrent une rencontre antérieure à la revue annuelle<sup>811</sup>, où ils notèrent

---

<sup>807</sup> République du Sénégal, *Le développement de l'éducation, rapport national du Sénégal*, 2001, *supra* note 550 (voir le tableau récapitulatif de l'ensemble de ce dispositif de pilotage participatif). Voir aussi Guèye et al., *supra* note 203 (« au niveau décentralisé, alors que les comités régionaux, départementaux et locaux d'éducation et de formation jouent un rôle de coordination et de suivi dans leurs zones respectives, les conseils de gestion [...] se chargent de veiller au bon fonctionnement des niveaux correspondants » aux pp. 77-78).

<sup>808</sup> Guèye et al., *ibid.* à la p. 78.

<sup>809</sup> *Ibid.*

<sup>810</sup> « **Sénégal**: 10-ème revue annuelle du PDEF, mercredi à Dakar », *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (26 Avril 2011); Abdoul Aziz Seck, « REVUE DU PDEF : Les bailleurs de fonds insatisfaits », *le POPulaire* (Jeudi 28 Avril 2011).

<sup>811</sup> UNESCO, *Revue annuelle 2011 des acteurs de la société civile dans le section de l'éducation et de la formation au Sénégal*, BRED, avril 2011 à la p. 4.

certains défis toujours actuels en matière d'éducation, dont l'insuffisance ou l'inadaptation de l'offre à la demande<sup>812</sup>.

Tout en considérant les deux premières valeurs décrites ci-dessus, nous analyserons maintenant dans quelle mesure le Sénégal remplit les différents indicateurs associés à la **troisième valeur du critère de l'acceptabilité : l'exercice des libertés dans la diversité culturelle et sociale**. Cette valeur fait référence entre autres à la liberté de choix d'établissement, à la langue d'enseignement, à la religion et aux valeurs diffusées, ainsi qu'à la pertinence, à l'ouverture et à l'équilibre des programmes<sup>813</sup>. Sur la base de ces indicateurs suggérés par l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, nous avons choisi pour ce critère une approche plus qualitative que quantitative en élaborant d'autres indicateurs descriptifs et pertinents pour le cas sénégalais. Nous étudierons donc l'expansion du préscolaire (3.3.1), l'introduction des langues nationales et de l'enseignement religieux ainsi que l'approfondissement de l'enseignement de l'arabe (3.3.2), le développement du secteur franco-arabe (3.3.3) et finalement la mise en place de « *daaras* modernes » (3.3.4).

Ces indicateurs correspondent aux initiatives reconnues par l'acteur étatique dans ses plans et programmes nationaux comme pouvant répondre à la demande d'éducation des populations qui se tournent encore de nos jours vers les écoles coraniques pour assurer l'unique éducation de leurs enfants. Il sont également, selon nous, des détails significatifs faisant partie du droit local, à grande échelle, que l'acteur étatique tente d'incorporer dans son droit national. L'évolution de la mise en œuvre de ces initiatives

---

<sup>812</sup> *Ibid.* (« malgré les efforts de l'État, des communautés et des différents partenaires, le système fait face à des problèmes sérieux parmi lesquels : **l'insuffisance ou l'inadaptation de l'offre éducative par rapport à la demande**, l'accès inéquitable aux structures éducatives l'insuffisance qualitative des enseignement/apprentissages, les faiblesses dans la décentralisation de la gestion du système éducation, les paradoxes des indicateurs, les défaillances du système d'information dans le secteur en lien, avec la conception et la mise en œuvre des instruments et cadres de suivi contrôle entre autres [nos caractères gras] »).

fera ressortir les lacunes actuelles en matière d'acceptabilité qui peuvent être ajoutées à celles relevées par les études menées en 2003 sur la demande socioculturelle d'éducation (3.1). De plus, elle nous permettra d'analyser si un manque d'acceptabilité du système éducatif explique les faibles résultats du système éducatif obtenus en 2009 et globalement l'ineffectivité du droit à l'éducation.

### 3.3.1 Expansion du préscolaire

À la suite de la création de la première maternelle publique en 1965<sup>813</sup>, le développement des structures formelles pour les tout-petits s'est fait très lentement, ce dont témoignent en 2009 la faible accessibilité et le peu de dotation à ce niveau. Dans son deuxième rapport périodique soumis au CRC en 2006, l'État sénégalais reconnaissait d'ailleurs que l'éducation préscolaire n'était pas une priorité dans le contexte du PDEF, ce que nous avons confirmé par l'analyse des budgets répartis par niveau (il était prévu que l'enseignement préscolaire reçoive moins d'un pourcent du budget pendant la période de couverture du PDEF)<sup>815</sup>.

Le rapport du Sénégal notait aussi que plusieurs modèles d'établissements préscolaires étaient inadaptés aux « réalités socioculturelles et civilisationnelles de familles foncièrement religieuses pour qui toute éducation en direction des tout petit(e)s doit inclure l'enseignement religieux »<sup>816</sup>. Par exemple, les maternelles publiques calquées sur le modèle français ont pour but premier de préparer les apprenants pour

---

<sup>813</sup> Ki-Zerbo, *supra* note 313 à la p. 40.

<sup>814</sup> Par contre, les premières écoles préscolaires privées remontent aux années 1920. Voir UNESCO, *Rapport de revue de la Politique d'Education et de Protection de la Petite Enfance au Sénégal*, *supra* note 665 à la p. 10.

<sup>815</sup> République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 704 (pourtant le PDEF dit que « la Petite Enfance (0 à 6 ans) apparaît aujourd'hui comme une des priorités du développement national » à la p. 17).

<sup>816</sup> *Deuxième rapport du Sénégal au CRC*, *supra* note 150 au para. 45.



l'école élémentaire<sup>817</sup>, bien que cela ne soit pas le seul objet de l'éducation préscolaire prévu par la *Loi no 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*. Selon cette dernière,

l'objet de l'éducation préscolaire est : d'ancrer les enfants dans les langues et les valeurs culturelles nationales, en vue de consolider leur identité et de les prémunir contre les risques d'aliénation culturelle; de favoriser le développement de leurs différentes aptitudes psychomotrices, intellectuelles et sociales, pour leur permettre d'épanouir leur personnalité propre et construire les bases des apprentissages scolaires<sup>818</sup>.

Les modèles des écoles maternelles publiques et des cases communautaires sont toutefois appelés à changer sous la nouvelle DIPE, dont le processus d'élaboration remonte en 2001<sup>819</sup>. On reconnaît les objectifs de la *Loi no 91-22 d'orientation de l'éducation nationale* davantage dans le modèle de la case des tout-petits dont la gestion est prévue par des comités élus par les bénéficiaires et dont le fonctionnement inclut la participation de plusieurs membres de la communauté, parfois même un représentant de la communauté musulmane, chargé d'enseigner les piliers de l'islam aux enfants ou un membre du clergé dans les zones chrétiennes<sup>820</sup>. Ce modèle n'est pas par contre généralisé sur l'ensemble du territoire. Rappelons qu'en 2009, seulement 348 établissements préscolaires étaient régis sous le modèle de la case des tout-petits sur 1725 structures de ce niveau, sachant aussi qu'une case est conçue pour accueillir un maximum

---

<sup>817</sup> UNESCO, *Rapport de revue de la Politique d'Education et de Protection de la Petite Enfance au Sénégal*, supra note 665 à la p. 10.

<sup>818</sup> *Loi n° 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, supra note 278, art. 10

<sup>819</sup> UNESCO, *Rapport de revue de la Politique d'Education et de Protection de la Petite Enfance au Sénégal*, supra note 665 à la p. 9 (les trois principes à la base de cette politique témoignent de la prise en compte du droit local : le premier vise une approche holistique intégrée afin que l'ensemble des besoins de l'enfant (santé, nutrition, développement) soit considéré; le deuxième concerne l'implication active des parents et des communautés locales et le troisième souhaite associer les activités menées avec les valeurs locales).

<sup>820</sup> UNESCO, *Rapport de revue de la Politique d'Education et de Protection de la Petite Enfance au Sénégal*, *ibid.* à la p. 11; CRC, *Examen des rapports présentés par les États parties (suite)*, *Deuxième rapport périodique du Sénégal (suite)*, supra note 166 au para. 76.

de soixante apprenants<sup>821</sup>. Plusieurs demandes d'implantation de telles cases ont été faites auprès de l'Agence nationale qui en est responsable, mais la plupart restent insatisfaites<sup>822</sup>.

De plus, bien que les structures privées soient deux fois plus nombreuses que celles publiques, celles franco-arabes autorisées restent faibles comparativement aux établissements privés laïques (voir état des lieux, section 2.3)<sup>823</sup>. Les enfants situés en milieu urbain ont toujours plus de chances d'accéder aux structures formelles de niveau préscolaire. En contrepartie, les écoles coraniques demeurent des structures privilégiées par de nombreuses familles pour ce niveau d'éducation.

Une augmentation de l'offre formelle pourrait engendrer une diminution du nombre d'enfants âgés de trois à six ans qui fréquentent à temps plein les *daaras*. Il faut toutefois considérer le fait que cette fréquentation par les enfants d'âge préscolaire est parfois suivie par l'inscription à l'école primaire formelle. Dans ce cas, les enfants peuvent non seulement réaliser leur droit à l'éducation, mais enrichir leur formation d'un point de vue culturel. Ainsi, il serait intéressant pour les autorités publiques de se pencher davantage sur les potentialités que présentent les écoles coraniques en tant que structures « préscolaires ». La possibilité de laisser aux maîtres coraniques la responsabilité d'éduquer les tout-petits (jusqu'à six ans) à temps plein et de les reconnaître et/ou les appuyer pour le faire<sup>824</sup> pourrait rendre ceux-ci plus enclins à accepter une fréquentation

---

<sup>821</sup> Guèye et al., *supra* note 203 à la p. 39.

<sup>822</sup> *Ibid.* (« en 2007, plus de mille demandes d'implantation de cases des tout-petits restent non satisfaites selon la directrice de l'Agence nationale de la case des tout-petits » à la p. 39).

<sup>823</sup> Voir République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 11 (« sur l'ensemble des structures privées formelles en 2009, le privé catholique comptait pour 12,9 %, le privé franco-arabe pour 19,6%, et le privé laïc pour 67,5% »).

<sup>824</sup> Rappelons que les écoles coraniques, tout comme les garderies saisonnières et les écoles de catéchisme sont exclues de la *Loi n° 94-82 portant statut des établissements d'enseignement privés* qui régit également les établissements privés de niveau préscolaire.

à temps partiel des enfants plus âgés afin que ceux-ci soient aussi scolarisés dans une école formelle. Nous y reviendrons en conclusion de ce mémoire.

### 3.3.2 Innovations dans l'enseignement primaire public laïque

Le programme officiel de niveau primaire est inscrit dans le *Décret no 79-1165 portant organisation de l'enseignement élémentaire* qui prévoit les différents contenus de chaque matière. Au moment de la rédaction de ce *Décret*, l'approche fondée sur l'apprentissage par « contenus » était alors promue. Plusieurs autres programmes scolaires transversaux ont par la suite été introduits, notamment celui fondé sur l'approche par « objectifs » à compter de 1987 et, depuis 1996, selon l'approche par « compétences ». Ce dernier curriculum ne fut cependant achevé qu'en 2005 et sa généralisation prévue pour 2010<sup>825</sup>.

L'enseignement dans les langues nationales n'est pas un élément nouveau de ce curriculum, puisque déjà la *Loi d'orientation de l'éducation nationale de 1971* prévoyait l'introduction de ces langues à l'école<sup>826</sup>. Ce n'est cependant qu'en 1977 que débuta l'expérimentation de l'enseignement en wolof dans quelques classes. Puis, le *Décret no 79-1165 portant organisation de l'enseignement élémentaire* reprit l'idée qu'« un enseignement des langues nationales [soit] dispensé dans les classes de l'école élémentaire »<sup>827</sup>. Pourtant, selon Bianchini, « en 1980-81, seulement une quinzaine de classes en wolof et une en sérère fonctionn[aient] ». En 1982, s'y ajout[aient] deux

---

<sup>825</sup> UNESCO, Boubacar et François, *supra* note 793 à la p. 10.

<sup>826</sup> Sylla, *supra* note 450 à la p. 384 (« [l]e second moyen par lequel se réalisera l'enracinement sera l'introduction de l'étude de nos langues nationales à l'école ; ce qui permettra d'aboutir, à long terme, à un enseignement par nos langues nationales », art. 6 titre 2). Voir aussi Bianchini, *supra* note 478 à la p. 161 (la loi était complétée par le *Décret no 72-861 du 13 juillet 1972 relatif à l'organisation des langues nationales dans l'enseignement élémentaire* qui ne fut toutefois pas appliqué).

<sup>827</sup> *Décret n° 79-1165 du 20 décembre 1979*, *supra* note 290.

classes en peul et une en diola ». Ces dernières ne reçurent pas cependant l'adhésion souhaitée des parents d'élèves<sup>828</sup>.

La question des langues nationales fut reprise lors des États généraux en 1981 et figura parmi les recommandations de la CNREF, qui suggérait cette fois-ci l'introduction des langues nationales en tant que « moyens d'enseignement »<sup>829</sup>. Cette innovation ne fut toutefois pas acceptée par le gouvernement à cette époque qui préconisa de nouveau l'introduction des langues nationales comme matière enseignée dans quelques classes expérimentales seulement et conserva le français en tant que moyen d'enseignement<sup>830</sup>. En 1991, Sylla concluait que le « projet d'introduction des langues nationales à l'école, vieux de près de deux décennies, n'a[vait] toujours pas abouti »<sup>831</sup>. Sylla relevait alors la « non-articulation du préscolaire en langues nationales et de l'école élémentaire utilisant le français », comme défi à relever<sup>832</sup>. Même le PDEF rédigé en 2003 indiquait que :

la volonté du Sénégal de faire de ses langues locales des moyens d'enseignement et les véhicules d'une culture diversifiée et ouverte sur l'extérieur [avait] jusqu[e] [là] été limitée ou contredite par de nombreuses contraintes dont les principales [étaient] la non maîtrise de la carte linguistique et la nature provisoire et incomplète des expérimentations<sup>833</sup>.

Le PDEF annonçait en contrepartie une nouvelle expérimentation, cette fois-ci d'une plus grande ampleur<sup>834</sup>, en lien avec le projet « Éducation de qualité pour tous I »

---

<sup>828</sup> Bianchini, *supra* note 478 à la p. 162.

<sup>829</sup> *Ibid.* à la p. 165 (« dans ce cadre, sans remettre en cause ouvertement la place officielle du français, ce projet s'inscrivait dans une perspective d'unification linguistique autour de la langue véhiculaire principale, le wolof (désigné implicitement comme « langue d'unification ») à la p. 166).

<sup>830</sup> *Ibid.* à la p. 168.

<sup>831</sup> Sylla, *supra* note 450 à la p. 384.

<sup>832</sup> *Ibid.* à la p. 393.

<sup>833</sup> République du Sénégal, PDEF, 2003, *supra* note 607 à la p. 25.

<sup>834</sup> *Ibid.* (le PDEF de 2003 indiquait comme priorité pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire : l'introduction des langues nationales. Le programme détaillait alors : « l'introduction de ces langues nationales consistera à en faire des langues d'enseignement et d'apprentissage dans les premiers niveaux de l'élémentaire, pour faciliter l'apprentissage en général et la transition vers le



pour lequel contribua l'AID (expérimentation dans 155 classes de CI, auxquelles s'ajoutèrent 155 autres classes réparties dans les onze régions administratives en 2004). L'évaluation de fin d'exécution du projet identifia par contre d'importantes lacunes quant à ce projet pilote, telles que le peu de formation des enseignants sur les méthodes d'enseignement des langues locales ainsi que le manque de matériel pédagogique<sup>835</sup>. Le Sénégal s'est tout de même engagé à poursuivre cette innovation, mais le plan d'action pour la deuxième phase du PDEF de 2005 parlait toujours de **mise à l'essai** des langues nationales, ceci dans une **perspective de généralisation**<sup>836</sup>.

En 2011, force est de constater que le terme d'expérimentation est toujours employé pour traiter de la question, alors que quarante ans se sont écoulés depuis l'officialisation de cette initiative par la *Loi d'orientation de l'éducation nationale de 1971*<sup>837</sup>. Cela nous pousse à conclure que même si le Sénégal a reconnu depuis plusieurs années que l'introduction des langues nationales permettrait l'adhésion encore plus grande des populations à l'école primaire publique, il tarde à généraliser cette initiative et surtout à s'assurer que sa mise en œuvre ait les effets escomptés. Nous verrons maintenant qu'il en est de même pour l'introduction de l'enseignement religieux et de la langue arabe dans l'enseignement élémentaire formel.

---

français. La stratégie à développer concernera les six langues nationales, et devrait permettre d'aller de la langue maternelle de l'enfant à l'utilisation du français sur une période de trois ans » aux pp. 65-66).

<sup>835</sup> World Bank, *Implementation completion report* (2006), *supra* note 644 à la p. 11.

<sup>836</sup> République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 aux pp. 63, 68.

<sup>837</sup> Voir Mamadou Mika Lom, « Sénégal: Introduction des langues nationales à l'école - Des experts se penchent sur la question à Mbour » *Sud Quotidien* (3 Août 2011) (« [s]i la volonté de l'Etat et des acteurs du système d'introduire les langues nationales dans le système éducatif reste manifeste toutefois les conditions idoines devant permettre d'y arriver ne semblent pas totalement encore réunies. C'est pourquoi le Directeur de l'alphabétisation et des langues nationales a souligné hier mardi, à l'ouverture d'un atelier à Mbour sur le sujet : « Nous avons pensé qu'il fallait créer un cadre pour assurer les conditions de réussite d'une nouvelle expérimentation, parce que le ministère pense à une nouvelle relance de l'introduction des langues nationales dans notre système éducatif »). Voir aussi Boubacar Kante, « Introduction des langues nationales à l'école : le problème demeure entier, selon un officiel », *Agence de presse sénégalaise* (27 août 2010).

L'enseignement de la langue arabe à l'école primaire publique remonte à l'indépendance, alors qu'il fut introduit sur une base facultative<sup>838</sup>. Au début des années 1980, cet enseignement faisait toujours face à de nombreuses incertitudes en ce qui concerne le programme officiel, l'horaire, les manuels d'enseignement et le perfectionnement du personnel<sup>839</sup>. En fait, jusqu'en 2002, l'enseignement de l'arabe ne répondit pas aux attentes des parents, notamment parce que l'horaire qui lui était accordé n'était que d'une heure par semaine et de trente minutes pour les CDF<sup>840</sup>. Cette année-là se tint un séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes publiques sous la présidence du ministre de l'Éducation, où fut également discutée la question de l'enseignement de la langue arabe à l'école publique. Il y fut suggéré l'ajout d'un crédit horaire hebdomadaire de deux heures consacré à la langue arabe ainsi qu'un module de deux heures pour l'éducation religieuse au curriculum de l'école publique élémentaire<sup>841</sup>. Concernant le statut de la langue arabe, le séminaire recommanda de :

- accroi[tre] le crédit horaire qui passe[rait] de 1 à 2 heures;
- générali[ser] l'enseignement de l'arabe dans les écoles publiques;
- conférer à l'enseignement de l'arabe le même statut que les autres disciplines enseignées;

<sup>838</sup> Ndiaye, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, supra note 5 à la p. 141.

<sup>839</sup> *Ibid.* (Mamadou Ndiaye en venait alors à la conclusion suivante : « tant que l'enseignement de l'arabe demeure facultatif, que les horaires demeurent tels quels, et que l'anarchie continue à y régner, ni les élèves, ni les maîtres, ni les directeurs d'écoles ne seront motivés, et par conséquent il sera très difficile que cet enseignement aboutisse aux résultats escomptés » à la p. 144).

<sup>840</sup> République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales, Direction de l'enseignement arabe, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal de 1960 à 2010*, juillet 2010 à la p. 4; El Hadji Thiendella Fall, « *Sénégal*: Cheikhou Mbow - 'L'enseignement arabe est devenu une réalité du système éducatif', *Walfadjri* (2 Octobre 2010).

<sup>841</sup> *Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, ministère de l'Éducation nationale, Rapport général et recommandations : fascicule 2*, Dakar, août 2002 à la p. 15 (deux ateliers ont été formés le jeudi 18 juillet, un premier sur l'enseignement religieux : horaire, contenu, programme et répartition et un deuxième sur le mode d'évaluation et le statut de la langue arabe dans le système éducatif, voir leurs travaux aux pp. 16-17).

- systématiser une évaluation périodique, continue et certificative;
- faire figurer les notes de cette discipline dans les relevés de notes et en tenir compte pour le passage en classe supérieure<sup>842</sup>.

De cette façon, les apprentissages à l'école coranique (niveau préscolaire) pourraient se poursuivre dans l'enseignement primaire formel. Les participants insistèrent néanmoins sur le fait que la langue arabe soit enseignée en tant que langue vivante, ce qui la distinguerait de l'éducation islamique<sup>843</sup>. Pourtant, pour plusieurs parents sénégalais, l'arabe est considéré comme une langue de religion et son apprentissage vise à permettre à l'enfant de mieux réciter les versets du Coran<sup>844</sup>.

La proposition d'introduire l'enseignement religieux à l'école publique remonte, elle, aux États généraux de l'éducation de 1981. Elle ne se concrétisa cependant qu'en 2002, à la suite du séminaire, lors duquel les participants avancèrent que « [l'é]ducation religieuse d[evait] permettre de faire tomber les réticences de certaines populations à envoyer leurs enfants à l'école classique »<sup>845</sup>. Au regard du rapport général et des recommandations issues du séminaire, il était alors suggéré que l'éducation islamique, dont la mémorisation du Coran, soit offerte aux musulmans et la catéchèse aux chrétiens dans les écoles publiques (voir APPENDICE J pour un tableau schématique de l'offre d'éducation religieuse proposée)<sup>846</sup>. Plus précisément, un programme horaire comprenant

---

<sup>842</sup> *Ibid.* à la p. 17.

<sup>843</sup> *Ibid.* (« l'arabe intéresse toutes les populations musulmanes et chrétiennes alors que l'éducation islamique n'intéresse que les musulmans » à la p. 15).

<sup>844</sup> Charlier, « Retour de Dieu », *supra* note 17 à la p. 101; Farrington, *supra* note 296 (« [d]espite the fact that Arabic is taught and studied in Senegal specifically because it is the language of Islam, the immediate reaction of many in this study, particularly those associated with public education, was that Arabic is taught as a living, modern language and that it functions as such. Current representatives at the Ministry of Education appear to be justifying the teaching of Arabic in state schools by perpetuating this view of secular Arabic education » à la p. 76).

<sup>845</sup> Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, *supra* note 841 à la p. 20.

<sup>846</sup> *Ibid.* à la p. 2

l'apprentissage du Coran, des pratiques culturelles, des *hadiths*, de la *siira* et du *tawhîd*<sup>847</sup> fut avancé pour l'éducation islamique, réparti selon les classes de l'enseignement primaire, du CI au CM2<sup>848</sup>.

Les participants au séminaire se questionnèrent alors sur le respect du principe de la laïcité de l'État par l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques. Il fut ainsi proposé de réaménager certaines dispositions de la *Loi no 91-22 d'orientation de l'éducation nationale*, ce qui aboutit à la promulgation de la *Loi no 2004-37 du 15 septembre 2004*<sup>849</sup>. Cette dernière permet aux établissements privés et publics de proposer une éducation religieuse, dans le respect du principe de laïcité de l'État et en laissant libres les parents d'inscrire leurs enfants à cet enseignement<sup>850</sup>.

Nous approfondirons maintenant cette réflexion entamée par les participants, en analysant le respect par l'État de ses obligations internationales découlant à la fois de la dimension liberté du droit à l'éducation, qui rappelons-le reconnaît la liberté des parents de faire assumer l'éducation religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions<sup>851</sup>, et de façon plus générale de la liberté de religion<sup>852</sup>.

---

<sup>847</sup> Pour les définitions des termes, voir Sourdel, *supra* note 3 (*hadiths* : « terme arabe désignant l'ensemble des récits qui relatent les propos ou les actes de Muhammad » à la p. 324; *siira* : biographie de Muhammad à la p. 595; *tawhîd* : « unicité divine » ou dogme fondamental de l'islam à la p. 795).

<sup>848</sup> Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, *supra* note 841 à la p. 16.

<sup>849</sup> *Loi no 2004-37 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'éducation nationale no 91-22, 1991*, *supra* note 279.

<sup>850</sup> *Ibid.* (c'est l'article 4 de la *Loi no 91-22 d'orientation de l'éducation nationale* qui fut abrogé et remplacé par ces nouvelles dispositions).

<sup>851</sup> Voir les articles associés : *PIDESC*, *supra* note 71, art. 13(3); *CADHP*, *supra* note 85, art. 11(4); *Convention UNESCO contre la discrimination*, *supra* note 189, art. 5(1)(b).

<sup>852</sup> Voir les articles associés : *CADHP*, *ibid.*, art. 8; *CADBE*, *supra* note 76, art. 9; *CDE*, *supra* note 71, art. 14; *PIDCP*, *supra* note 104 (« les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions », art. 18(4)).



Dans son *Observation générale no 13*, le CDESC a déclaré conforme à la dimension liberté du droit à l'éducation (art. 13(3)) « l'enseignement dans les établissements publics de sujets tels que l'histoire générale des religions et la morale, à condition qu'il soit dispensé d'une manière **impartiale** et **objective**, respectueuse des libertés d'opinion, de conviction et d'expression [nos caractères gras] ». Cependant, le Comité a noté que l'enseignement dans un établissement public d'une religion ou d'une conviction donnée sans que des exemptions ou des possibilités de choix non discriminatoires correspondant aux vœux des parents et des tuteurs soient offertes ne respecterait pas cette même dimension liberté du droit à l'éducation<sup>853</sup>. Ces propos furent également repris par le Comité des droits de l'homme dans son *Observation générale no 22*<sup>854</sup>, ainsi que dans sa jurisprudence.

Par exemple, dans l'affaire *Erkki Hartikainen v. Finland*, l'obligation pour tous les élèves de suivre un cours d'histoire de religion et d'éthique, donné de façon **neutre et objective**, fut jugée conforme au PIDCP et donc respectueuse des convictions religieuses des parents<sup>855</sup>. Au contraire, dans l'affaire *Folgerø et autres c. Norvège*, à la fois le Comité des droits de l'homme et la Cour européenne des droits de l'homme conclurent à une violation de la liberté des parents de faire assurer l'éducation religieuse de leurs enfants selon leurs convictions sur la base de l'enseignement obligatoire du cours « Connaissance chrétienne et éducation religieuse et morale » dans les écoles norvégiennes. Aucune possibilité de dispense totale ne s'offrait alors pour des enfants

---

<sup>853</sup> CDESC, *Observation générale no 13*, *supra* note 221 au para. 28.

<sup>854</sup> Comité des droits de l'homme, *Observation générale n° 22 : Le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion (art. 18)*, Doc. off. CES NU, 1993, Doc. NU CCPR/C/21/Rev.1/Add.4 au para. 6 (neutre est le terme employé dans l'*Observation générale no 22* à la place d'impartial).

<sup>855</sup> *Erkki Hartikainen c. Finlande*, communication no. 40/1978, Doc. Off. CCPR, Doc. NU CCPR/C12/D40/1978 (1981) au para. 10.4. Au Québec, la Cour supérieure a également confirmé que le caractère obligatoire du programme « Éthique et culture religieuse » n'emporte aucune violation à la liberté de conscience et de religion, voir *D.L. c. Commission scolaire des Chênes* 2009 QCCS 387. Cette décision a été confirmée par la Cour d'appel, voir *D.L. c. Commission scolaire des Chênes* 2010 QCCA 346 et par la Cour suprême, voir *S.L. c. Commission scolaire des Chênes* 2012 CSC 8.

n'adhérant pas à la religion chrétienne (violations respectives de l'art. 18(4) du *PIDCP* et de l'art. 2 du *Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales* [Protocole no I])<sup>856</sup>. Le Comité des droits de l'homme ne considéra pas que cette matière répondait aux critères de **neutralité** et d'**objectivité** et trouva insuffisante la dispense partielle admise sur motivation qui entraînait tout de même la participation des élèves à des activités religieuses<sup>857</sup>.

La Cour européenne adopta un raisonnement très similaire concernant cette même affaire en ce basant cette fois-ci sur les critères dégagés par elle-même dans l'arrêt *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, dans lequel l'obligation des États de s'assurer que les programmes soient diffusés de manière **objective, critique et pluraliste** ainsi que leur interdiction de poursuivre un but d'endoctrinement furent déterminées<sup>858</sup>. La Cour affirma que le fait que le programme accorde une plus large part à la connaissance du christianisme qu'à celle des autres religions et philosophies ne constituait pas en soi une entorse aux principes de pluralisme et d'objectivité susceptible de s'analyser en un endoctrinement, eu égard à la place qu'occupe le christianisme dans la tradition de l'État en question<sup>859</sup>. Cependant, après l'analyse du contenu et des buts du cours, la Cour releva des différences non seulement quantitatives, mais aussi qualitatives

---

<sup>856</sup> Voir l'article 18(4) du *PIDCP*, *supra* note 852. Voir l'article 2 du *Protocole no I*, *supra* note 253.

<sup>857</sup> *Folgerø et autres c. Norvège*, requête no 15472/02, [2007] Cour euro D.H (la Cour cite les propos du Comité des droits de l'homme : « le Comité conclut que l'enseignement de la matière intitulée « Connaissance chrétienne et éducation religieuse et morale » ne peut pas être considéré comme répondant aux critères de neutralité et d'objectivité dans la façon dont il est dispensé, sauf si le système de la dispense aboutit en fait à une situation où l'enseignement dispensé à ces enfants, dont la famille demande la dispense, est neutre et objectif » au para. 45).

<sup>858</sup> *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, requêtes no 5095/71, 5920/72 et 5926/72, [1976] 23 Cour euro D.H. Série au para. 53 (la Cour détermina dans cet arrêt que les parents ne peuvent au nom de leur liberté de religion, « s'opposer à l'intégration de pareil enseignement ou éducation dans le programme scolaire, sans quoi tout enseignement institutionnalisé courrait le risque de se révéler impraticable » au para. 53, ainsi que « c'est dans l'ensemble du programme de l'enseignement public qu'il est prescrit à l'Etat de respecter les convictions, tant religieuses que philosophiques, des parents et non seulement en ce qui concerne l'éducation religieuse » au para. 51).

<sup>859</sup> *Folgerø et autres c. Norvège*, *supra* note 857 au para. 89.

dans l'enseignement du christianisme de celui des autres religions et s'interrogea à savoir si ce déséquilibre pouvait être compensé par une dispense partielle de ce cours<sup>860</sup>. Elle y répondit à la négative et conclut finalement à la violation de l'article 2 du *Protocole no 1*<sup>861</sup>.

La Cour européenne des droits de l'homme en vint à une conclusion similaire dans l'arrêt *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie* où fut contesté l'enseignement obligatoire du cours « culture religieuse et connaissance morale » en Turquie qui selon les requérants se concentrait avant tout sur la tradition islamique dans sa conception sunnite<sup>862</sup>. La Cour jugea alors qu'il ne répondait pas aux critères d'objectivité et de pluralisme, puisqu'aucun enseignement sur les particularités confessionnelles ou rituelles des Alévis n'y figurait, alors qu'une partie importante de la société turque adhéraient à cette confession, dont les requérants<sup>863</sup>. Qui plus est, seuls les enfants de nationalité turque et adhérant à la religion chrétienne ou juive pouvaient être exemptés de ce cours, mais à condition qu'ils attestent leur adhésion à ces religions, ce que la Cour considéra comme un mécanisme d'exemption inapproprié n'offrant pas une protection suffisante<sup>864</sup>.

Au regard de ces décisions, l'État sénégalais semble à première vue se conformer à ses obligations internationales, puisque la *Loi no 2004-37 du 15 décembre 2004* réitère le choix des parents de voir ou de ne pas voir leurs enfants participer au cours d'enseignement religieux dans les écoles publiques. Tant et aussi longtemps qu'un

---

<sup>860</sup> *Ibid.* aux para. 95-96.

<sup>861</sup> *Ibid.* au para. 102.

<sup>862</sup> *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, requête no 1448/04, [2007] Cour euro D.H.

<sup>863</sup> *Ibid.* aux para. 67-70 (voir par contre, « le programme de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, [...], accordent une plus large part à la connaissance de l'islam qu'à celle des autres religions et philosophies. Aux yeux de la Cour, cela ne saurait passer en soi pour un manquement aux principes de pluralisme et d'objectivité susceptible de s'analyser en un endoctrinement (*Folgerø et autres*, précité, § 89), eu égard au fait que la religion musulmane est majoritairement pratiquée en Turquie, nonobstant le caractère laïc de cet Etat » au para. 63).

<sup>864</sup> *Ibid.* au para. 76.

dispositif de dispense totale existe et/ou que d'autres possibilités d'enseignement adéquates s'offrent aux parents afin que leurs enfants ne prennent pas part à des activités religieuses qui vont à l'encontre de leurs convictions, il ne sera pas nécessaire d'analyser le caractère neutre et objectif de ce cours. Cette analyse nous sera par contre utile en ce qui concerne les écoles franco-arabes publiques (3.3.3).

Selon Charlier, « en introduisant l'enseignement religieux à l'école, le législateur n[']a fait que prendre acte de situations de fait »<sup>865</sup>, puisque plusieurs symboles religieux existaient déjà au sein des écoles (aménagement de lieux de prière, construction de mosquées sur le territoire de l'établissement scolaire, etc.). Lors de l'affaire *Lautsi et autres c. Italie*, la Cour européenne des droits de l'homme se pencha justement sur la présence d'un symbole essentiellement religieux dans les écoles publiques italiennes, celle d'un crucifix. La grande chambre de la Cour infirma la décision rendue en première instance (violation de l'article 2 du *Protocole no 1*) et conclut que « les autorités ont agi dans les limites de la marge d'appréciation dont dispose l'État défendeur dans le cadre de son obligation de respecter [...] le droit des parents d'assurer [l']éducation et [l']enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques »<sup>866</sup>. La grande chambre renvoya aux arrêts *Folgerø* et *Zengin* pour affirmer que la présence du crucifix dans les salles de classe des écoles publiques « ne suffit pas en soi pour caractériser une démarche d'endoctrinement de la part de l'État défendeur et pour établir un manquement aux prescriptions de l'article 2 du *Protocole no 1* »<sup>867</sup>. Considéré comme un « élément essentiellement passif », la Cour n'attribua donc pas à la présence du

---

<sup>865</sup> Charlier, « Retour de Dieu », *supra* note 17 (« le rythme scolaire s'est ajusté aux prescriptions coraniques parce que des élèves, soutenus par les marabouts et les parents, l'ont imposé et que nul n'a pu ou voulu leur résister. L'école laïque a fermé les yeux sur cette entrée du religieux qui ne lui posait problème que quand des confréries s'affrontaient dans son enceinte. En organisant l'enseignement religieux, l'État se donne les moyens de juguler l'influence des marabouts » à la p. 105).

<sup>866</sup> *Lautsi et autres c. Italie*, requête no 30814/06, [2011] Cour euro D.H au para. 76.

<sup>867</sup> *Ibid.* au para. 71. Voir aussi *Folgerø* et autres c. Norvège, *supra* note 857 au para. 39; *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, *supra* note 863 au para. 63.



crucifix la même influence sur les élèves qu'un discours didactique ou la participation à des activités religieuses, comme ce fut le cas dans les arrêts *Folgerø* et *Zengin*<sup>868</sup>. Par contre, dans le cas sénégalais, la question se pose de savoir si l'aménagement de lieux de prière au sein des établissements scolaires peut également être considéré comme « essentiellement passif ». Ainsi, même si l'enseignement religieux offert de façon facultative respecte les obligations internationales du Sénégal, ce dernier doit s'assurer qu'il ne tolère pas certains symboles ou activités qui les contrediraient.

Plusieurs recommandations du séminaire furent prises en compte dans le PDEF qui prévoyait dès 2003 l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la langue arabe à tous les niveaux (renforcer l'horaire, satisfaire la demande en personnel, doter le sous-secteur de moyens matériels et logistiques adéquats), mais aussi l'implication de cette langue dans le processus de réaménagement du curriculum de l'enseignement de base selon l'approche par compétences<sup>869</sup>. L'introduction de l'enseignement religieux à tous les niveaux du système éducatif et notamment dans le secteur public y fut également reprise, en suggérant d'affecter à cette éducation religieuse un horaire de deux heures par semaine et de former suffisamment d'enseignants (maîtres coraniques, maîtres d'arabe et éducateurs chargés des autres religions) pour la dispenser<sup>870</sup>. Le plan d'action pour la deuxième phase de mise en œuvre du PDEF parlait désormais d'intégrer cette éducation religieuse dans le curriculum de l'éducation de base en vue de sa généralisation<sup>871</sup>.

Depuis lors, des progrès ont été faits pour s'assurer que l'enseignement de la langue arabe et l'éducation religieuse offerts à l'école publique rejoignent les attentes

---

<sup>868</sup> *Lautsi et autres c. Italie*, *ibid.* aux para. 72-74.

<sup>869</sup> République du Sénégal, PDEF, 2003, *supra* note 607 à la p. 85 (ce document parlait alors de renforcer l'horaire jusqu'à concurrence de quatre heures par semaine).

<sup>870</sup> *Ibid.* à la p. 86 (voir l'ensemble des mesures suggérées par le PDEF 2003 concernant l'enseignement religieux, *supra* note 617).

<sup>871</sup> République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 à la p. 77.

d'une majorité de parents sénégalais<sup>872</sup>. Par exemple, de huit enseignants de la langue arabe à l'indépendance, on est passé à 4784 en mai 2009 au niveau élémentaire public dont près de 3178 volontaires et maîtres contractuels. Plusieurs inspecteurs ont également été recrutés (53 de niveau élémentaire en 2009)<sup>873</sup>. Néanmoins, la Division de l'enseignement arabe (DEA), rattachée au ministère de l'Éducation, notait en 2010 que « des contre-performances sont enregistrées dans le sous-secteur de l'enseignement arabe », dues toujours à un déficit d'inspecteurs en langue arabe et de maîtres et au manque de formation continue du personnel à tous les niveaux<sup>874</sup>. Ainsi, à cause de ce déficit de maîtres d'arabes, cet enseignement n'est pas offert dans toutes les écoles primaires et c'est ce qui explique que cette matière ne fait toujours pas partie de l'épreuve du CFEE. En outre, en 2010, la majorité des programmes du nouveau curriculum de l'enseignement de base selon l'approche par compétences étaient rédigés, sauf celui de l'arabe, toujours en attente de ses manuels<sup>875</sup>.

De même, dans le domaine de l'enseignement religieux, des lacunes importantes persistent encore de nos jours. Par exemple, dans bien des cas, les maîtres d'arabe sont également ceux qui assurent l'enseignement religieux, sans une véritable concertation avec les structures non formelles et les maîtres coraniques, occasionnant parfois le rejet

---

<sup>872</sup> Voir par ex. Direction de l'enseignement arabe, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 840 (« le Sénégal, dans le cadre de la prise en charge de l'enseignement de l'arabe, a mis sur pied les structures suivantes : la Division de l'enseignement arabe, rattachée au cabinet du ministre de l'Éducation, est chargée de promouvoir, d'impulser, d'orienter et de coordonner cet enseignement; les sections F1 et F2 à la FASTEF pour la formation initiale (dont l'option arabe) des professeurs du moyen et secondaire; la section de formation initiale des inspecteurs (dont l'option arabe) à la FASTEF; le Département d'Arabe de la faculté des lettres à l'UCAD; l'Institut Islamique de Dakar; le lycée franco-arabe Fadel Mbacké initialement centre de formation des instituteurs crée en 1963; les centres de formation d'instituteurs (EFI) option arabe, situés dans les régions de Kaolack, de Thiès, de Louga, de Kolda et de Matam » à la p. 3).

<sup>873</sup> *Ibid.* à la p. 4.

<sup>874</sup> *Ibid.* à la p. 6.

<sup>875</sup> El Hadji Thiendella Fall, *supra* note 840; Daouada Mane, « Sénégal: Education de base - L'arabe attend ses manuels », (24 septembre 2010).

de cette éducation par les parents<sup>876</sup>. Cela est sans compter le déficit de maîtres qui fait de sorte que cet enseignement ne rejoint pas l'ensemble des élèves des écoles publiques de niveau primaire. Notons aussi que contrairement à ce qui avait été prévu lors du séminaire de 2002, l'enseignement religieux offert dans les écoles publiques ne concerne que les élèves musulmans<sup>877</sup>.

### 3.3.3 Développement du secteur franco-arabe

L'accessibilité aux écoles franco-arabes formelles de niveau élémentaire s'est faite jusqu'en 2002 dans le secteur privé, mais est restée faible dû au nombre peu élevé d'établissements d'enseignement franco-arabes autorisés (en 2009 sur 7939 écoles primaires formelles, seules 233 étaient des écoles privées franco-arabes)<sup>878</sup>. En 2001 fut créé le Collectif national des écoles privées franco-arabes au Sénégal (CNEFAAS) qui souhaite « améliorer l'aspect pédagogique de ces dites écoles, défendre leurs intérêts, améliorer les conditions de vie et de travail du personnel et accompagner par son expertise et ses conseils les écoles franco-arabes non fonctionnelles afin qu'elles légalisent leurs statuts »<sup>879</sup>. En effet, le fonctionnement de ces écoles privées a eu à faire face à diverses difficultés : inexistence de manuels adaptés, pluralité des diplômes, manque de concertation entre les acteurs, frais de scolarité élevés dus à un personnel

---

<sup>876</sup> Camara et al, *supra* note 396 à la p. 10.

<sup>877</sup> *Ibid.* (« la communauté chrétienne se démarque en affirmant clairement qu'elle « n'a pas besoin d'introduire la religion dans la sphère publique laïque » (Abbé Jean-Marie Ndour, Walf. 2005). Elle dénonce l'immixtion de l'État « dans ce que les communautés peuvent régler par elles-mêmes » (Abbé J-M Ndour). Elle prône plutôt le principe de la subsidiarité » à la p. 10). Voir aussi « Enseignement religieux à l'école : Des religieux dénoncent un projet précipité », *Sud Quotidien* (19 mai 2009) (aujourd'hui, ce à quoi l'on assiste est un enseignement de l'islam).

<sup>878</sup> République du Sénégal, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, 2009, *supra* note 665 à la p. 35.

<sup>879</sup> Collectif national des écoles privées franco-arabes autorisées au Sénégal, « l'expérience du Privé Franco- Arabe au Sénégal », 32ème Réunion annuelle du conseil des Gouverneurs de la Banque Islamique de Développement ( BID ), Dakar, du 26 au 30 mai 2007, en ligne : < <http://cnefaas.com/docs/docus/BID%20%20Seminaire.pdf> > à la p. 9.

enseignant double (personnel en français et personnel en arabe)<sup>880</sup>, ce que le Collectif tente de résoudre. De son côté, le gouvernement sénégalais s'est également fixé comme priorité dans son PDEF d'accroître le nombre d'écoles franco-arabes privées qui respectent les normes<sup>881</sup>.

Le séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes de 2002 rappela les difficultés du secteur privé, dont le développement anarchique des structures franco-arabes et l'absence d'encadrement<sup>882</sup>. La création d'écoles franco-arabes publiques fut alors accueillie positivement par les participants, dans la mesure où cette initiative permettrait de « développer davantage le niveau culturel, social et économique des populations », « d'aider à éradiquer les disparités notées au niveau de l'éducation de base, entre filles et garçons d'une part, mais aussi entre les villes et les campagnes d'autre part » et de « renforcer le recrutement du personnel enseignant en langue arabe dans les foyers religieux, particulièrement dans les zones à forte résistance à l'école française »<sup>883</sup>. L'ouverture de classes expérimentales était alors ciblée pour 2003<sup>884</sup>.

Lors du séminaire, deux groupes de travail furent mis en place, un premier pour réfléchir sur les programmes et horaires des écoles franco-arabes publiques et un second sur la gestion des programmes scolaires. On y conclut alors que pour assurer le succès de telles écoles, il serait nécessaire de :

- unifier les diplômes et harmoniser les programmes;
- concevoir et mettre en œuvre un curriculum adapté;

---

<sup>880</sup> *Ibid.* à la p. 8.

<sup>881</sup> République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 à la p. 134.

<sup>882</sup> *Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais*, *supra* note 841 à la p. 6

<sup>883</sup> *Ibid.* à la p. 6.

<sup>884</sup> *Ibid.* à la p. 23.



- développer un partenariat opérationnel avec les populations pour la gestion des écoles;
- assurer le suivi et l'évaluation en rapport avec le dispositif mis en place par le ministre de l'Éducation au niveau concentré pour faire de l'enseignement franco-arabe une composante réelle du sous-secteur de l'élémentaire;
- parvenir à un bilinguisme franco-arabe renforcé par une éducation religieuse de qualité, le programme prévoit 50 % des enseignements dispensés en français (calcul, langage, expression écrite), et 50 % (pour l'arabe, étude de la langue et enseignement religieux)<sup>885</sup>.

Une commission fut ensuite nommée pour étudier plus en profondeur et en marge du séminaire les programmes/horaires suggérés<sup>886</sup>. En ce qui concerne l'enseignement religieux qui serait dispensé par les écoles franco-arabes publiques, seule l'éducation islamique semblait avancée. On y reprenait sensiblement les mêmes activités religieuses proposées pour l'introduction de l'enseignement religieux à l'école publique laïque, c'est-à-dire l'apprentissage du Coran, des *hadiths*, du *tawhîd*, de la *siira* et des pratiques culturelles<sup>887</sup>. Cependant, contrairement aux écoles publiques laïques, il n'était pas suggéré de rendre l'éducation islamique facultative.

D'ailleurs, dans ses recherches sur l'enseignement de la langue arabe au Sénégal en 2007, Farrington a noté qu'au lycée Fadilou Mbacké, anciennement collège national d'enseignement franco-arabe, l'éducation islamique est en effet obligatoire pour tous les élèves qui fréquentent l'établissement. Si les autorités publiques se défendent en assurant que cet établissement est laïque et ouvert à tous, même aux étudiants non-musulmans, Farrington affirma qu'aucun de ces derniers n'avait fréquenté le lycée jusqu'en 2007<sup>888</sup>. Sachant que cette situation est plausiblement représentative de l'ensemble des écoles

---

<sup>885</sup> *Ibid.* aux pp. 6-7

<sup>886</sup> Pour les travaux de la commission, voir Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, ministère de l'Éducation nationale, *Actes du Séminaire : projet de création d'écoles publiques franco-arabes : le curriculum général : fascicule 3*, Dakar, août 2002.

<sup>887</sup> *Ibid.* aux pp. 32-61 (par contre, lors des travaux présentés lors du Séminaire, il fut spécifié que l'enseignement religieux proposé par les écoles serait valable à la fois pour l'islam et le christianisme).

franco-arabes publiques du Sénégal, une analyse de la jurisprudence présentée dans la sous-section précédente illustrera le respect par l'État de ses obligations internationales.

Bien que le Sénégal ne soit pas membre du Conseil de l'Europe, ni directement lié par la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme, rappelons que selon cette dernière, les cours de religion obligatoires doivent respecter les critères d'**objectivité**, de **critique** et de **pluralisme**, évoqués dans l'affaire *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*. Ceux-ci interdisent à l'État de poursuivre un but d'endoctrinement sur la base de l'article 2 du *Protocole no 1*. L'affaire *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark* détermina aussi que « c'est dans l'ensemble du programme de l'enseignement public qu'il est prescrit à l'État de respecter les convictions, tant religieuses que philosophiques, des parents »<sup>889</sup>.

Le Comité des droits de l'homme, dont le Sénégal a reconnu la compétence pour recevoir et examiner des plaintes émanant de particuliers relevant de sa juridiction qui prétendent être les victimes d'une violation des droits que pose le *PIDCP*<sup>890</sup>, a réitéré l'importance d'un enseignement respectant les critères de **neutralité** et d'**objectivité**, dans l'affaire *Folgerø et autres c. Norvège*, en accord avec l'article 18(4) du *PIDCP*. Rappelons aussi que dans l'affaire *Folgerø et autres c. Norvège*, cette fois-ci devant la Cour européenne des droits de l'homme, ou dans l'affaire *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, devant la même instance, la Cour affirma que le fait qu'un programme pour les écoles publiques accorde une plus large part à la connaissance d'une religion qu'à celle des autres religions et philosophies ne constitue pas en soi une entorse aux principes de pluralisme et d'objectivité susceptible de s'analyser en un endoctrinement. Cela sachant

---

<sup>888</sup> Farrington, *supra* note 296 aux pp. 37, 52.

<sup>889</sup> *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, *supra* note 858 au para. 51.

<sup>890</sup> Cette reconnaissance a eu lieu par la ratification en 1978 du *Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, voir *supra* note 211. Les jugements émis par le Comité des droits de l'homme, organe quasi-judiciaire, ne sont pas, il faut le préciser, contraignants.

que cette religion est majoritairement pratiquée dans le pays en question<sup>891</sup>. Une analyse précise du contenu et des buts des cours, ainsi que des mécanismes de dispense partielle potentiellement en place est alors nécessaire pour conclure à une violation du droit des parents d'assurer l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions.

En ce qui concerne le cas des écoles franco-arabes publiques sénégalaises, cette jurisprudence, certes non contraignante pour le Sénégal, permet néanmoins de mettre en lumière certaines questions qui méritent réflexion. Par exemple, est-ce que le fait que d'autres écoles publiques laïques soient accessibles aux élèves appartenant aux groupes religieux minoritaires, notamment les chrétiens, serait jugé suffisant pour ne pas relever de violations des obligations du Sénégal, notamment par le Comité des droits de l'homme? Que se passerait-il si un élève d'appartenance chrétienne n'a, à proximité de sa demeure, qu'une école franco-arabe publique? Pourra-t-il être dispensé entièrement des cours d'enseignement islamique et cela sera-t-il suffisant pour confirmer le respect de l'obligation du Sénégal d'assurer une éducation à tous les enfants en accord avec les convictions religieuses des parents? Bien entendu, la mise en place des écoles franco-arabes publiques est prévue dans les zones où prédomine la religion musulmane, dans la mesure où elles constituent un facteur d'amélioration de la scolarisation. Néanmoins, le Sénégal devra s'assurer de ne pas aller à l'encontre de ses engagements internationaux avant d'envisager l'expansion de cette initiative.

Au départ, le PDEF de 2003 prévoyait la création d'écoles franco-arabes dans les régions de Kaolack, Louga, Diourbel, St Louis, Kolda, Thiès et Matam<sup>892</sup>. Plusieurs autres mesures étaient également prévues concernant le fonctionnement de ces écoles dans le PDEF, que ce soit au niveau du personnel, de l'élaboration de textes réglementaires ou d'un curriculum déterminé composé essentiellement du français, de

---

<sup>891</sup> *Folgerø et autres c. Norvège*, *supra* note 857 au para. 89; *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, *supra* note 863 au para. 63.

l'arabe et de l'éducation religieuse et d'un dispositif d'expérimentation. Pour ce qui est de l'évaluation de ces écoles, il était suggéré entre autres de créer un CFEE franco-arabe<sup>893</sup>. Dans le plan d'action pour la deuxième phase du PDEF, en 2005, étaient prévues la capitalisation et l'expansion du modèle d'écoles franco-arabes en développant un curriculum selon l'approche par compétences, afin de relever le TBS national de cinq points, grâce à des campagnes de sensibilisation et de mobilisation autour de ces écoles<sup>894</sup>. Le franco-arabe allait même être intégré au niveau de l'enseignement moyen<sup>895</sup>.

En 2010, on comptait désormais 179 écoles franco-arabes publiques, représentant un effectif d'un peu plus de 25 000 élèves<sup>896</sup> (103 était le nombre présenté dans le rapport national de la situation de l'éducation de 2009, démontrant l'importante croissance pour les années scolaires 2008/2009 et 2009/2010). La BID, notamment à travers le projet Éducation IV, appuya la construction de telles écoles au niveau primaire (soixante classes) et finança également la construction de trois collèges franco-arabes dans les régions de Kaolack, Diourbel et Louga, ainsi que d'un second lycée franco-arabe dans la région de Kaolack<sup>897</sup>. La BID est aussi responsable de l'élaboration des manuels disponibles pour ces écoles<sup>898</sup>.

À cette contribution s'ajouta celle du Fonds catalytique de l'IMOA pour la période de 2008 à 2010. Un financement de 81,5 millions de dollars US fut alors attribué au Sénégal pour lui permettre d'atteindre son objectif d'éducation primaire universelle

<sup>892</sup> République du Sénégal, PDEF, 2003, *supra* note 607 à la p. 87.

<sup>893</sup> *Ibid.* à la p. 88. Pour l'ensemble des mesures concernant le franco-arabe, voir le PDEF, *supra* note 619.

<sup>894</sup> République du Sénégal, PDEF, 2005, *supra* note 628 aux pp. 76-77.

<sup>895</sup> *Ibid.* à la p. 90.

<sup>896</sup> DEA, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 840 à la p. 6.

<sup>897</sup> *Ibid.* à la p. 5 (la BID participa aussi à la rénovation du Lycée franco-arabe Mouhammadou Falilou MBACKE de Dakar).

<sup>898</sup> *Ibid.*; El Hadji Thiendella Fall, *supra* note 840.



indiqué dans son PDEF d'ici 2015<sup>899</sup>. Sous la principale composante de ce projet, la construction et l'équipement de classes, cent cinquante nouvelles écoles seraient érigées, dont cent écoles (trois cents classes) franco-arabes et localisées dans les régions de Diourbel, Louga et Kaolack<sup>900</sup>. Ce projet auquel participait l'AID envisageait enfin des moyens de répondre aux attentes des populations. D'ailleurs, le document d'évaluation mentionnait précisément que ces nouvelles écoles franco-arabes seraient offertes dans les zones où des problèmes d'accès à des écoles adéquates surviennent ou dans lesquelles les types d'écoles en place ne répondent pas aux demandes des communautés, notamment par ce qu'elles ne sont pas acceptables pour des raisons socioculturelles<sup>901</sup>. On y notait aussi que les zones de Diourbel, Louga et Kaolack, qui détiennent les TBS les plus bas, ne parviendraient pas à améliorer ces taux si l'offre ne devenait pas mieux adaptée à la demande<sup>902</sup>. À ce jour, l'offre d'écoles franco-arabes semble par contre insuffisante et plusieurs demandes d'ouverture de telles écoles demeurent sans réponse. Le risque d'une offre trop importante est peut-être de concurrencer les écoles publiques laïques, ce que la DEA réfute<sup>903</sup>. Celle-ci faisait ressortir en 2010 les problèmes auxquels étaient toujours confrontées les écoles franco-arabes publiques, preuve que plusieurs mesures concernant leur fonctionnement prévues dans le PDEF n'avaient pas abouti :

- la prédominance des abris provisoires dans les écoles et collèges franco-arabes publics;
- la non-disposition de textes réglementaires pour le franco-arabe;
- la non-évaluation des enseignements (arabe / éducation religieuse) dans l'élémentaire classique;

---

<sup>899</sup> World Bank, *Project appraisal document on the education for all-Fast Track Initiative in the amount of US\$1,5 Million to the Government of the Republic of Senegal for a proposed catalytic fund grant*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 50202 - SN (2009) à la p. 3

<sup>900</sup> *Ibid.* aux pp. 4-5 (les deux autres composantes de ce programme étaient la construction de nouveaux bâtiments dans les écoles existantes et la coordination et le suivi-évaluation).

<sup>901</sup> *Ibid.* aux pp. 11, 17.

<sup>902</sup> *Ibid.* à la p. 11 (« [f]ranco-arabic schools are in high demand in these areas and can play a key role in helping the country attain its education goals, provided these schools teach the official curriculum and offer their students the same chances as those for children in French-only schools »).

<sup>903</sup> El Hadji Thiendella Fall, *supra* note 840.

- la non-prise en compte de certaines matières dans les évaluations dans les écoles franco-arabes publiques;
- l'insuffisance de manuels scolaires à tous les niveaux;
- le déficit de personnel et du corps de contrôle à tous les niveaux;
- le manque de formation continu[e] de tous le personnel (élémentaire, moyen secondaire)<sup>904</sup>.

À cela, il faudrait ajouter le fait que ces écoles ne possédaient toujours pas en 2010 un curriculum officiel qui soit appliqué par l'ensemble<sup>905</sup>. Dans leur étude entreprise pour le ROCARE en 2010, Sy, Ichola et Gueye suggéraient également une plus grande implication des différents acteurs intervenant dans l'enseignement islamique ainsi qu'une organisation de l'enseignement franco-arabe selon les quatre niveaux du système public (préscolaire, élémentaire, moyen et secondaire) favorisant le passage des élèves intéressés vers les écoles « françaises » ou vers la formation professionnelle<sup>906</sup>. Bref, cette initiative qui vise à rendre le système éducatif sénégalais plus acceptable pour les populations n'en est encore qu'à ses débuts et nécessitera encore plusieurs améliorations. Néanmoins, pour la DEA, celle-ci a contribué à l'accroissement du TBS national entre 2002 et 2009<sup>907</sup>.

### 3.3.4 Mise en place de « *daaras* modernes » : passerelles vers le secteur formel.

Enfin, nous analyserons les tentatives des autorités publiques de mettre sur pied un système d'abord de *daaras* modernisés et maintenant de « *daaras* modernes » comme indicateur du critère d'acceptabilité. Sans mesurer directement dans ce cas, l'acceptabilité de la composante principale du système éducatif du Sénégal, l'enseignement primaire formel, cet indicateur permettra d'avoir une idée des possibilités de passerelles pour

---

<sup>904</sup> DEA, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 840 à la p. 6.

<sup>905</sup> Farrington, *supra* note 296 à la p. 40; Sy, Ichola et Gueye, *supra* note 8 aux pp. 38-39.

<sup>906</sup> Pour un ensemble de recommandations concernant les écoles franco-arabes, voir Sy, Ichola et Gueye, *ibid.* aux pp. 39-40.

<sup>907</sup> DEA, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, *supra* note 840 à la p. 6.

joindre cette composante, ce qui selon nous contribue à mieux l'adapter aux réalités socioculturelles des populations.

En 2002 débuta l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans quatre-vingt *daaras* répartis dans les régions de Dakar (vingt), de Diourbel (vingt-cinq), de Kaolack (vingt) et de Thiès (quinze), sous la supervision de la Direction de la promotion des langues nationales (DLPN) et avec l'appui financier de l'UNICEF. Des programmes selon l'approche par compétences avaient alors été rédigés à cet effet (une cohorte normale comportant trois phases et une cohorte spéciale comportant également trois phases)<sup>908</sup>. De 2002 à 2005, une soixantaine de *daaras* abandonnèrent le programme, notamment parce qu'ils n'étaient pas en mesure de recruter le personnel nécessaire pour assurer l'enseignement des langues faisant partie du trilinguisme (français, arabe, langues nationales) ou d'encadrer la formation professionnelle<sup>909</sup>. En 2005, les vingt *daaras* restants commencèrent l'expérimentation du curriculum désigné pour la cohorte spéciale (800 apprenants). Celui-ci devait permettre non seulement de maîtriser le Coran et l'éducation religieuse, mais aussi les matières enseignées à l'école primaire formelle afin que les jeunes puissent poursuivre leur formation dans les collèges d'enseignement général ou franco-arabes ou suivre une filière de formation professionnelle<sup>910</sup>.

En 2009 fut réalisée une évaluation d'étape de ce projet qui fit alors ressortir de nombreuses faiblesses, mais également quelques forces<sup>911</sup>. Par exemple, les parents ayant

---

<sup>908</sup> République du Sénégal, *Curriculum de l'introduction du trilinguisme*, *supra* note 623.

<sup>909</sup> République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales, Direction de la planification et de la réforme, *Évaluation d'étape de l'expérimentation du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras des régions de Dakar, Thiès, Diourbel et Kaolack*, septembre 2009 à la p. 60.

<sup>910</sup> *Ibid.* à la p. 62.

<sup>911</sup> *Ibid.* à la p. 10 (l'évaluation ne couvrit finalement que quinze *daaras* (6 à Diourbel, 2 à Thiès, 2 à Dakar et 5 à Kaolack) puisque cinq *daaras* furent retirés de l'échantillon, soit pour une rupture avec le programme ou parce que leurs documents d'enquêtes étaient inexploitable).

opté pour ce type d'éducation étaient unanimes sur la pertinence de ces écoles qui permettaient à la fois de répondre à leurs attentes culturelles fondées sur les valeurs religieuses, tout en intégrant les programmes de l'école formelle et en préparant les apprenants à l'insertion dans la vie active<sup>912</sup>. Par contre, on y notait aussi les difficultés rencontrées par les *daaras* tests en matière d'infrastructures, d'équipements et de personnel. Étaient également jugés négatifs le fait que la majorité des *daaras* ciblés aient été localisés en milieu urbain où l'espace est parfois restreint pour abriter un nombre important de *talibés*, les conditions encore précaires des *talibés* internés dans ces *daaras*, les importantes variantes dans l'application des programmes, ainsi que les problèmes de coordination et de suivi-évaluation. Ce projet s'annonçait également précaire en raison de son financement unique en provenance de l'UNICEF et de la non-contribution de l'État<sup>913</sup>.

Alors que l'évaluation classait le quantum/horaire d'environ 1400 heures par année (comparativement à environ la moitié (700) pour les écoles publiques) en tant que force du projet, nous y voyons au contraire une surcharge de travail. Par jour, le nombre d'heures d'enseignement suggéré pouvait atteindre jusqu'à quinze heures pour la troisième étape de la cohorte spéciale, se concrétisant par un emploi du temps suggéré débutant à cinq heures du matin et se terminant à vingt-deux heures le soir<sup>914</sup>. De plus, au regard des différents crédits horaires prévus par matière pour les trois étapes de la cohorte spéciale, l'apprentissage du Coran représentait à lui seul entre 60 et 70 % du total des heures d'enseignement. Ainsi, Sy, Ichola et Gueye concluaient en 2010 que « les langues nationales, le français et la formation professionnelle [n'étaient] que très timidement intégrés. Les conditions d'apprentissage des *talibés* [étaient] précaires, le matériel

---

<sup>912</sup> *Ibid.* aux pp. 17-18.

<sup>913</sup> *Ibid.* aux pp. 18-19.

<sup>914</sup> Pour les crédits horaires et les emplois du temps suggérés, voir République du Sénégal, *Curriculum de l'introduction du trilinguisme*, *supra* note 623 aux pp. 38 à 51.



didactique et l'encadrement pédagogique et la formation des maîtres insuffisants »<sup>915</sup>. L'évaluation globale du projet invitait tout de même à la poursuite du modèle du trilinguisme et à son expansion à d'autres régions du Sénégal, suite à certaines améliorations fondées sur les faiblesses notées par l'étude, mais aussi en tirant des leçons des expériences de d'autres organisations qui tentèrent de mettre en place des *daaras* modernisées. Rappelons également qu'à la fois la Lettre de politique sectorielle de 2005 et le PDEF préoyaient la modernisation des *daaras* sous ce modèle de trilinguisme et de formation professionnelle.

En parallèle à ces initiatives, de nombreux projets ont donc été réalisés par des ONG (Enda Jeunesse Action, Fondation Paul Gérin-Lajoie, Plan Sénégal, Counterpart international) pour tenter de moderniser le curriculum enseigné au sein de *daaras* de tout type. L'USAID, à travers son projet USAID/Éducation de base lancé en 2008, qui vise à accompagner le gouvernement dans la prise en charge de l'éducation de base de plus de 50 000 enfants vulnérables, dont des *talibés*, a entrepris la capitalisation de ces projets afin de créer un nouveau « référentiel »<sup>916</sup> qui serait appliqué dans des *daaras* restaurés<sup>917</sup>. En plus du Coran et de l'éducation religieuse, quatre domaines de compétences font partie de ce « référentiel » : (1) langue et communication, (2) mathématique, (3) compétences de vie courante, (4) éducation à la découverte du monde. Elles ont pour objectif que l'apprenant atteigne un niveau proche de celui d'un élève du système formel en trois ans d'apprentissage. Puisque les enfants n'ont pas le même profil d'entrée, leur profil de sortie différera également, « posant du même coup, à la fois la

---

<sup>915</sup> Sy, Ichola et Gueye, *supra* note 8 (« si depuis presque six ans, l'expérience du trilinguisme ne donne pas les résultats escomptés, il y a sûrement un dysfonctionnement quelque part soit dans le management soit dans le dispositif de formation » à la p. 33).

<sup>916</sup> Le terme « référentiel » est utilisé par ces ONG afin d'être différencié du curriculum officiel de l'État.

<sup>917</sup> USAID, *Référentiel de compétences : formation des enfants vulnérables de 6 à 12 ans dans les daaras*, version mai 2011, en ligne : < <http://daara.sn/Referenciel-de-competences.html> >; USAID,

nécessité de livraison d'une formation à la carte débouchant sur des passerelles différentes avec le système formel et conséquemment, celle d'une prise en charge pédagogique différenciée »<sup>918</sup>.

L'USAID travaille désormais en collaboration avec les ONG prises comme références de départ pour parvenir à la modernisation des *daaras* grâce à ce « référentiel ». En plus d'un nouvel apport de connaissances en matière d'éducation de base, une formation en informatique et en multimédia est également prévue pour accompagner les dons en matériel informatique offerts à certains *daaras*<sup>919</sup>. En 2010, cinquante-huit *daaras* ont non seulement été rénovés par le projet USAID/EDB, mais ont amorcé l'application du « référentiel » pour les enfants *talibés* de six à douze ans, grâce à des enseignants volontaires, ce qui devrait permettre à 4845 *talibés* d'éventuellement joindre le système éducatif formel (franco-arabe ou laïque)<sup>920</sup>. Le projet envisage d'ici à sa fin en 2012 la participation de plus de 530 maîtres coraniques pour la modernisation de leur *daara*<sup>921</sup>.

Au même moment où l'USAID développait son « référentiel », le PARRER rédigeait également un nouveau curriculum à être appliqué par des « *daaras* modernes ».

*Guide pédagogique à l'intention de l'éducation volontaire : formation dans le daara, version mai 2011*, en ligne : < <http://daara.sn/GUIDE-PEDAGOGIQUE.html> >.

<sup>918</sup> USAID, *Référentiel de compétences*, *ibid.* à la p. 5. (« [l]e référentiel de compétences est divisé en trois parties et chacune reflète la situation attendue à l'entrée d'intégration des apprenants dans le système formel. Il s'agit : Partie I : Niveau des apprenants intégrant la 4<sup>e</sup> année; Partie II : Niveau des apprenants intégrant la 5<sup>e</sup> année; Partie III : Niveau - Candidats au certificat de fin d'Études élémentaires (CFEE) »).

<sup>919</sup> Paule Kadja Traore, « *Sénégal: Amélioration des conditions de vie des talibés - L'Usaid et Enda débloquent 23 millions pour moderniser les daraas* », *Walfadjri* (26 janvier 2011); *Sénégal: L'USAID/EDB offre des ordinateurs à 5 daaras de 4 régions*, *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (12 décembre 2010).

<sup>920</sup> USAID, Communiqué, « Le programme USAID/Education de base invite le secteur privé à une mobilisation de ressources pour faciliter l'accès à une éducation de qualité, en faveur des enfants vulnérables », (14 septembre 2010).

<sup>921</sup> Marème Kante, « Composante « enfants vulnérables » : germination de la « graine éducative » dans les *daaras* », USAID-Le Soleil (août 2010).

Un protocole d'accord a été signé le 27 janvier 2010 entre le PARRER et le ministère de l'Éducation pour le développement d'un curriculum harmonisé pour les écoles coraniques, grâce à un financement du Japon attribué par le biais de la BM<sup>922</sup>. En décembre 2010, se tint un atelier de restitution du curriculum dont la cérémonie d'ouverture fut présidée par l'inspecteur en chef des *daaras* du ministère de l'Éducation<sup>923</sup>. Une éventuelle expérimentation dans quatre *daaras* de la région de Dakar fut alors annoncée<sup>924</sup>. Encore une fois, ce curriculum est fondé sur l'approche par compétences et comprend un livret de compétences et un guide pédagogique pour chacune des trois étapes<sup>925</sup>. Ces dernières sont regroupées en deux cycles qui totalisent huit ans d'apprentissage. Le premier cycle (deux étapes pour un total de cinq ans) est consacré essentiellement à la mémorisation du Coran et le second (une étape de trois ans) se rapproche du programme franco-arabe<sup>926</sup>. Il est ainsi prévu qu'« à la fin de sa scolarité, l'élève du « *daara* moderne » aura mémorisé le Coran, reçu une éducation islamique de qualité et obtenu le CFEE franco-arabe »<sup>927</sup>. Des emplois du temps ont même été élaborés (un pour les *daaras* sans internat et un autre pour les *daaras* internats) et s'avèrent moins chargés que lors de l'expérience du trilinguisme et de la formation professionnelle, prévoyant même des temps de loisirs et de repos pour les enfants<sup>928</sup>. Concernant ce dernier projet, sans appui financier de la part de l'État, son renouvellement dépendait de

---

<sup>922</sup> Abdoulaye Sidy, « Modernisation des écoles coraniques : Les *daaras* ont désormais leur curriculum », *Walfadjri* (31 décembre 2010); Ibrahima Diallo, « Sénégal: Daaras modernes et traditionnelles - Vers un curriculum pour harmoniser les enseignements », *Sud Quotidien* (30 Décembre 2010).

<sup>923</sup> Diallo, *ibid.*

<sup>924</sup> Abdoulaye Sidy, *supra* note 922.

<sup>925</sup> Partenariat pour le Retrait et la Réinsertion des Enfants de la Rue (PARRER), *Curriculum des daaras modernes : guide pédagogique première étape*, août 2010 [non publié] à la p. 3.

<sup>926</sup> Partenariat pour le Retrait et la Réinsertion des Enfants de la Rue (PARRER), *Normes et standards de qualité pour l'école coranique*, mai 2011 [non publié] à la p. 15.

<sup>927</sup> *Ibid.* à la p. 16.

<sup>928</sup> *Ibid.* aux pp. 17-18

l'UNICEF<sup>929</sup>, ce qui pourrait sensiblement expliquer le délaissement de ce modèle au profit des « *daaras* modernes ». Comme mentionné dans le chapitre préliminaire, les différences entre les écoles franco-arabes et ces « *daaras* modernes » restent minces, mais se justifieraient par une demande d'éducation davantage concentrée sur l'apprentissage du Coran non satisfaite par les écoles franco-arabes.

L'élaboration de ce nouveau curriculum pour les « *daaras* modernes » fait partie de la mise en place d'une nouvelle réglementation pour l'ensemble des écoles coraniques. En ce sens, s'est tenu en juillet 2011 un atelier de restitution sur les normes et standards des *daaras* proposés par le PARRER, qui concernent aussi bien le curriculum, le personnel, les règlements intérieurs, la gestion, les infrastructures, les équipements, l'hygiène et le matériel pédagogique<sup>930</sup>. Toutefois, la chef de direction du PARRER a précisé que « le PARRER, [...], n'a nullement la prérogative de mettre en œuvre ces normes et standards encore moins de donner des mesures aux structures étatiques quant à l'application des résultats »<sup>931</sup>. L'État, par le biais de l'Inspection des *daaras*, a également démontré une volonté de réglementer l'ensemble des écoles coraniques. Un *projet de loi relatif au statut des daaras* au Sénégal, accompagné de différents décrets d'application a ainsi été rédigé, sous le leadership de l'Inspection des *daaras*, et prévoit des dispositions sur l'ouverture, le personnel, le programme et la délivrance des diplômes<sup>932</sup>. Ainsi, il est attendu que tout *daara* respecte le curriculum officiel des écoles coraniques, sans toutefois préciser de quel curriculum il s'agit. Le projet de loi envisage également la

---

<sup>929</sup> Sy, Ichola et Gueye, *supra* note 8 (« aujourd'hui, ce programme tenté depuis 2001 tarde à se généraliser aux milliers de *daaras* que compte le Sénégal. Il ne peut même plus prendre en charge les 80 *daaras* tests du début. En vérité, ce programme, d'une manière globale n'est pas financé par le budget national mais entièrement par l'UNICEF » à la p. 33).

<sup>930</sup> Voir PARRER, *Normes et standards de qualité pour l'école coranique*, *supra* note 926 (ce document contient les détails de l'ensemble de ces normes et standards).

<sup>931</sup> « Sénégal: Validation du nouveau référentiel de normes pour les écoles coraniques », *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (6 juillet 2011); Serigne Mansour SY Cissé, « Sénégal: Ouverture des « Daaras » - Le Parrer en quête d'outils de normalisation », *le Soleil* (9 Juillet 2011).

<sup>932</sup> Singh, *supra* note 46 au para. 81



reconnaissance des *daaras* privés qui se conformeraient à la nouvelle réglementation, ce qui signifie pour ces derniers une possible attribution de subventions. En attendant l'aboutissement de ce projet de loi,

un « Accord-Cadre pour la promotion des *daaras* » a été signé le 1er décembre 2010 entre le [m]inistère de l'[E]nseignement préscolaire, de l'[É]lémentaire, du [M]oyen secondaire et des [L]angues nationales et le Collectif national des associations des écoles coraniques du Sénégal. Cet « Accord-Cadre » stipule que pour obtenir l'autorisation d'ouvrir un *daara*, le postulant doit fournir des informations sur le fonctionnement du *daara* (but éducatif et utilité publique, conditions de recrutement des élèves et régime des études, personnel prévu, programmes et horaires prévus ainsi que règlement intérieur). Selon l'article 4 de l'Accord-Cadre « sera reconnu tout *daara* régulièrement ouvert depuis au moins 2 ans, disposant au moins d'une étape complète du *daara* moderne, s'engageant par écrit à renoncer à toute forme de mendicité et ayant réuni les conditions minimales ». Il est ajouté que « les *daaras* sont soumis au contrôle administratif, financier et pédagogique des structures de l'État ».<sup>933</sup>

Pour ce qui est du modèle de « *daaras* modernes » à être poursuivi par l'État, à savoir celui développé par l'USAID ou celui du PARRER, tout pousse actuellement à croire qu'il s'agira de celui du PARRER. En effet, les instruments développés par ce partenariat (le curriculum ou les normes et standards) semblent davantage rejoindre le concept de « *daara* moderne » élaboré par l'Inspection des *daaras* qui propose également un cursus de huit ans divisé en deux cycles. Néanmoins, à ce jour, aucune expérimentation n'a véritablement été lancée par l'État contrairement au projet de l'USAID qui pourrait finir par être repris en 2013 par l'Inspection des *daaras*. Le statut des « *daaras* modernes » prévu par l'État demeure aujourd'hui encore imprécis. Au regard du projet de loi portant statut des *daaras*, il serait tentant de conclure que l'objectif du gouvernement est de faire des « *daaras* modernes » des établissements privés

---

<sup>933</sup> *Ibid.* au para. 80. Le Collectif national des associations des écoles coraniques est présidé par Moustapha Lô et est un regroupement de maîtres coraniques qui semble en faveur de la modernisation des *daaras*. À ce sujet, voir Babacar Dione, « Sénégal : Enseignement coranique – l'État poursuivra sa politique de modernisation », *Le Soleil* (8 octobre 2011).

autorisés ou possiblement reconnus, donc faisant désormais partie du système formel d'éducation. Toutefois, ce projet de loi emploie également la terminologie de « *daaras* modernes publics », sans toutefois en définir les tenants et aboutissants. Si tel est le cas, les mêmes questions évoquées précédemment au sujet des écoles franco-arabes, quant au respect de la liberté des parents de faire éduquer leurs enfants selon leurs convictions religieuses devraient se poser. Il faut aussi s'interroger à savoir si l'État ne cherche pas véritablement à faire des « *daaras* modernes » des établissements qui suivent des normes précises, tout en demeurant dans le secteur non formel de l'éducation, mais permettant aux enfants d'éventuellement intégrer le système formel, comme les ECB par exemple. L'adoption de la *Loi portant statut des daaras* viendra certes clarifier ces incertitudes. Cependant, nul doute qu'il s'agira d'institutions hybrides issues d'un métissage entre le droit national et le droit local, à l'instar des tribunaux coutumiers étudiés par Santos au Mozambique<sup>934</sup>. Le financement de ces « *daaras* modernes » semble également problématique, sachant que l'État n'a accordé qu'une très faible partie de son budget au secteur non formel de l'éducation. Par contre, lors du Conseil des ministres du 16 juin 2011, il fut annoncé la signature d'un protocole d'accord-cadre avec le Docteur Ahmad Mohamad Ali, président de la BID pour le financement des « *daaras* modernes »<sup>935</sup>. Jusqu'en 2009, année correspondant aux performances du système éducatif présentées dans la section 3.2, il est donc difficile de conclure que les tentatives du gouvernement de mettre en place des « *daaras* modernes » aient contribué à rendre le système formel plus acceptable. De même, le faible développement du préscolaire et sa non-coordination avec

---

<sup>934</sup> Santos, « Mozambique », *supra* note 366.

<sup>935</sup> République du Sénégal, gouvernement du Sénégal, *Conseil des ministres du 16 juin 2011*, en ligne : gouvernement du Sénégal < <http://www.gouv.sn/spip.php?article1100> >. Voir aussi Youssouf Sane, « Modernisation des *daaras* : Un financement de dix milliards acquis », *Le Populaire* (9 août 2011) (« Karim Wade, en signant la convention de financement avec la Banque islamique de développement (Bid) pour l'achat d'une barge, en a aussi paraphé une autre de 20 millions de dollars, soit 10 milliards de francs Cfa, pour le financement de la modernisation des *daaras*. Un projet, qui « va permettre la construction de 416 nouvelles classes réparties dans 64 *daaras* et assurer la formation de 224 enseignants de Coran », a indiqué M Wade »).

les écoles coraniques n'ont pas réussi à modifier les attentes des parents. Au niveau primaire, l'introduction des langues nationales semble toujours en phase d'expérimentation, alors que l'enseignement de la langue arabe et de la religion n'a pu être étendu à l'ensemble des écoles. Enfin, les écoles franco-arabes autant privées que publiques restent faiblement accessibles.

L'ensemble de ces éléments permet selon nous d'expliquer en partie les performances du système éducatif décrites en 3.2, c'est-à-dire les faibles taux de scolarisation surtout au niveau préscolaire et primaire et les abandons du système formel pour celui non formel, notamment pour les *daaras*. Si certaines améliorations ont été faites depuis l'analyse de la demande socioculturelle d'éducation menée par Niang en 2003 (3.1) pour rendre plus acceptable le système scolaire, beaucoup d'efforts devront encore être déployés par l'acteur étatique pour qu'il parvienne à mettre en œuvre l'ensemble des mesures prévues dans ses plans et programmes nationaux d'éducation pour favoriser la demande scolaire. Autrement dit, l'hybridation entamée entre les différentes normativités ne semble pas encore suffisante, du moins en ce qui concerne l'interlégalité entre le droit à l'éducation et les normes religieuses et coutumières. Nous avons donc réussi à prouver notre deuxième sous-hypothèse à savoir que **la composante principale du modèle hybride d'éducation développé par l'État sénégalais, le secteur formel, n'est pas suffisamment acceptable pour les populations et les chefs traditionnels, puisqu'elle ne s'est pas suffisamment adaptée au contexte culturel et aux réalités sociales. En contrepartie, le système scolaire est rejeté par certains parents qui privilégient les écoles coraniques pour l'éducation de leurs enfants, d'où l'ineffectivité du droit à l'éducation.**

## CONCLUSION

Somme toute, les écoles coraniques traditionnelles au Sénégal font partie d'un ensemble plus vaste d'écoles islamiques présentes sur le territoire sénégalais, comme nous l'avons démontré dans le chapitre préliminaire où nous les avons classifiées. La relation qu'elles entretiennent avec les écoles formelles (complémentarité, concurrence ou substitution complète) est un élément clé en ce qui concerne la réalisation du droit à l'éducation des enfants *talibés*. Malheureusement, cette relation est encore méconnue et, comme nous l'avons précisé dans le chapitre préliminaire, le nombre de *talibés* qui fréquentent uniquement l'école coranique demeure à ce jour imprécis. Quoi qu'il en soit, l'existence et le rôle toujours actuel joué par ces écoles nous a poussées à nous pencher sur leur raison d'être. En se fondant sur les travaux de Boaventura de Sousa Santos, nous avons qualifié les normes « sociales » qui poussent les parents à choisir l'école coranique pour leurs enfants, en tant que droit non-officiel (coutumier et religieux). Ce droit qui s'oppose au droit officiel de l'éducation a permis la continuation des écoles coraniques traditionnelles qui sont aujourd'hui non formelles et qui entrent en compétition avec les écoles « modernes » formelles<sup>936</sup>. Notre mémoire a donc démontré que **l'existence des écoles coraniques non formelles et la non-réalisation du droit à l'éducation des**

---

<sup>936</sup> Il s'agit des variables utilisées par Santos pour décrire les formes de droit. Voir Santos, « Mozambique », *supra* note 366 (« *the unofficial is everything that is not recognized as state-originated. It may be prohibited or tolerated; most of the time, however, it is ignored. The formal/informal variable relates to the structural aspects of the legal orders in operation. A form of law is considered formal when it is dominated by written exchanges and norms and standardized procedures and, in turn, is considered informal when it is dominated by orality and common language argumentation. The traditional/modern variable relates to the the origins and historical duration of law and justice. A form of law is said to be traditional when it is believed to have existed since time immemorial, when it is impossible to identify with any accuracy the moment or the agent of its creation. Conversely, a law is said to be modern when it is believed to have existed for a shorter period of time and when its creation can be identified as to time and/or author* » à la p. 46).



**enfants *talibés* qui fréquentent uniquement ces établissements résultent d'un manque d'effectivité de ce droit au Sénégal provenant de l'inadaptation du système d'éducation hybride actuellement en place et issu de diverses globalisations.**

Ces dernières, la colonisation et l'« ordre éducatif mondial », ont été étudiées dans le deuxième chapitre et ont permis de comprendre comment le Sénégal s'est adapté à divers paradigmes de l'extérieur pour mettre en place un système d'éducation avant tout concentré sur l'éducation formelle. Les différents espaces juridiques élaborés par Santos (local, national, transnational) nous ont alors permis de relever tout au long de cet historique les formes de droit qui ont régulé un même objet social : l'éducation, tout en lui attribuant des significations distinctes. Lors des deux grandes périodes historiques étudiées, le Sénégal fut davantage influencé par le droit mondial dans l'élaboration de ses instruments normatifs encadrant le droit à l'éducation. Cependant, dans la dernière décennie, il s'est de plus en plus efforcé de prendre en compte le droit local concernant l'éducation coranique dans ses plans nationaux d'éducation, développant une série de mesures innovatrices pour rendre le système éducatif plus acceptable pour les populations. Il s'avérerait alors évident que le Sénégal ne parviendrait pas à la scolarisation primaire universelle sans se concentrer sur la demande d'éducation et sur le type d'école que souhaitent celles-ci. Même les organisations internationales, notamment la BM, semblent de plus en plus porter attention à la demande d'éducation, si l'on se fie au dernier document de politique, *Learning for All : Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (2020).

En contrepartie, le troisième chapitre a fait ressortir la faible progression de la mise en œuvre des innovations ciblées par l'acteur étatique qui permettraient une éventuelle appropriation du système scolaire par l'ensemble des communautés (expansion du préscolaire, introduction des langues nationales et de l'enseignement religieux ainsi que la généralisation de l'enseignement de la langue arabe au primaire, création d'écoles franco-arabes et facilitation des passerelles vers le système scolaire par la mise en place de « *daaras* modernes »). Ceci prouva le manque toujours actuel d'effectivité du droit à l'éducation au Sénégal.

Il serait maintenant intéressant de se pencher sur les actions possibles pour s'assurer que les *talibés* des *daaras* traditionnels réalisent pleinement leur droit à l'éducation. En guise d'ouverture, nous émettrons une deuxième hypothèse générale que nous ne développerons que brièvement par la suite. Ainsi, **pour que les *talibés* réalisent pleinement leur droit à l'éducation, ce droit devra devenir effectif. Le système d'éducation hybride devra certes remplir les critères de dotation et d'accessibilité, mais avant tout se concentrer sur les questions d'acceptabilité et d'adaptabilité, ce qui exigera un repositionnement sur le rôle de l'État, des communautés et des chefs religieux quant à la transmission des valeurs culturelles par l'éducation, bref la création d'un modèle métissé.**

Depuis plusieurs années, des chercheurs ont tenté de savoir si les États à fortes populations musulmanes et qui connaissent des difficultés dans la mise en œuvre de leurs politiques de scolarisation ont intérêt à envisager l'intégration des écoles coraniques dans leurs structures éducatives<sup>937</sup>. De même, ils ont réfléchi dans quelle mesure l'éducation coranique apporte un complément à l'enseignement offert par les écoles formelles et comment elle contribue à l'accroissement de l'offre d'éducation. Ces questions découlent de l'analyse des rapports entretenus entre l'État et l'école coranique qui peuvent se manifester par deux extrêmes : une situation de marginalité ou une incorporation de l'école coranique dans le système scolaire<sup>938</sup>. Ce mémoire a suivi l'évolution des actions du Sénégal envers les écoles coraniques, passant d'un extrême à l'autre, d'une situation de marginalité dès les premières années d'indépendance à une éventuelle intégration dans le système éducatif.

Deux repositionnements de l'État, des communautés et des chefs religieux nous apparaissent favorables pour parvenir à l'effectivité du droit à l'éducation. Ceux-ci

---

<sup>937</sup> Voir UNESCO, *Rapport final du Séminaire sur les formes traditionnelles d'éducation*, *supra* note 167 aux pp. 27, 85 (ces questions ont été posées lors du séminaire).

<sup>938</sup> Gandolfi, *supra* note 2 à la p. 266 (« dans le premier cas [marginalité] se situe la plupart des pays africains ayant connu la colonisation française au sein desquels le système éducatif importé a remis en cause toute forme de scolarisation « traditionnelle » »).

correspondent selon nous à des approches multiculturelles des droits de l'homme telles que conçues par Santos ou, autrement dit, à des régimes métissés de l'éducation dans lesquels se renforcent mutuellement une compétence globale et une légitimité locale<sup>939</sup>. En effet, une conception métissée des droits de l'homme s'organise comme une constellation de réseaux de références normatives génératrices de pouvoir<sup>940</sup>. Elle tient compte des différentes normes provenant des organisations internationales, de l'État, des chefs religieux et des communautés locales afin que ces dernières puissent s'approprier le droit en question. Le droit coutumier n'a pas à constituer une barrière à l'application des droits de l'homme. Comme le fait remarquer Pimentel, « *it is important to remember that respect for customary law includes respect for its ability to evolve, and that human rights may be best protected if the legal pluralism regime allows customary law to do precisely that* »<sup>941</sup>.

**En premier lieu, l'acteur étatique pourrait davantage se concentrer sur l'acceptabilité et l'adaptabilité de son système scolaire et laisser aux communautés et aux chefs religieux la gestion de l'ensemble des écoles coraniques non formelles.** Ainsi, l'État serait amené à davantage prioriser le secteur de la petite enfance et à mieux l'articuler avec l'éducation coranique. De plus, celui-ci devrait tout mettre en œuvre pour parvenir à la généralisation d'un enseignement religieux facultatif et de la langue arabe au niveau primaire, en s'assurant que cela répond aux attentes des parents. Ce premier repositionnement engendrerait également la formation d'un nombre suffisant de maîtres pour ces matières ainsi qu'un encadrement approprié de ces maîtres par des inspecteurs adéquatement formés. Les programmes de l'enseignement religieux et de l'enseignement de l'arabe devront enfin être en parfaite harmonie avec l'approche « par compétences » et l'évaluation de ces matières devra se faire lors du CFEE.

---

<sup>939</sup> Santos : « Conception multiculturelle », *supra* note 371 à la p. 86.

<sup>940</sup> *Ibid.* à la p. 89.

<sup>941</sup> Pimentel, *supra* note 378 à la p. 10.

L'acteur étatique pourra également accroître le nombre d'écoles franco-arabes publiques et/ou autoriser davantage d'écoles franco-arabes privées, modèle hybride d'institution qui, selon l'analyse de Niang, répondrait le mieux à la demande d'éducation des populations<sup>942</sup>. Ceci par contre devra se faire dans le respect des obligations internationales du Sénégal découlant de la liberté des parents d'assurer l'éducation de leurs enfants en conformité avec leurs convictions religieuses. Ainsi, comme mentionné dans le troisième chapitre, l'État devra se pencher sur la nécessité d'instaurer des mécanismes de dispense totale ou partielle (mais suffisante) des cours de religion dans ce type d'école publique. De plus, ce modèle requiert quelques améliorations, dont la finalisation d'un curriculum unifié pour l'ensemble des écoles franco-arabes publiques ainsi que la mise en place du CFEE franco-arabe.

Rendre le système scolaire plus acceptable signifie également, dans une plus large mesure, de s'assurer que les perceptions de ce système par les Sénégalais soient meilleures. Par exemple, l'état des classes, le manque de formation des enseignants volontaires, les frais de scolarité, les classes double flux et les écoles incomplètes sont également des aspects qui méritent réflexion<sup>943</sup>. De même, l'efficacité interne et externe du système scolaire devra être repensée en considérant la demande d'éducation. Si les écoles primaires ne diffusent pas un enseignement de qualité suffisante pour permettre aux enfants de remplir leurs besoins éducatifs fondamentaux, ni de trouver un emploi à la sortie de leur cursus, il s'avère compréhensible pour les parents d'opter pour un autre type d'éducation, ici coranique, qui offre des avantages incontestés.

---

<sup>942</sup> Voir *supra* note 742. Voir aussi Sy, Ichola et Gueye, *supra* note 8 (« l'école franco-arabe sera choisie comme le modèle à améliorer pour un enseignement qui répond aux préoccupations des populations (musulmanes). En effet, la sollicitation de plus en plus forte dont elle fait preuve au niveau de l'accès ne signifie pas une garantie de la qualité des apprentissages et des débouchés prometteurs pour les apprenants. Cependant, elle nous semble plus orientée vers la modernité et permettra de mettre fin à l'exploitation des enfants au sein de certains *daaras* traditionnels mais aussi et surtout d'améliorer la qualité de l'enseignement et le profil des sortants » à la p. 39).

<sup>943</sup> Voir Singh, *supra* note 46 (selon le rapporteur sur le droit à l'éducation, « [l]e pays se doit de mieux répondre au souci de « développement d'une carte scolaire prospective qui accorde la priorité aux zones rurales » au para. 35).



Certains de ces avantages ou finalités de l'éducation ne pourront peut-être pas être offerts par les écoles franco-arabes ou en rendant les écoles primaires plus acceptables en lien avec les références socioreligieuses. On parle ici de l'apprentissage avancé du Coran ou encore de l'endurance et des difficultés de la vie<sup>944</sup>. Ainsi, les écoles coraniques traditionnelles pourraient toujours remplir des fonctions importantes et précises de l'éducation des enfants sénégalais, tout en étant gérées par les communautés et les chefs religieux. Les enfants musulmans seraient ainsi encouragés à suivre une double éducation, complémentaire ou de façon successive, ce qui selon Huet-Gueye et Léonardis apparaît comme la stratégie la plus « adaptée » au contexte socioculturel et sociopolitique sénégalais<sup>945</sup>.

En ce sens, les *daaras* traditionnels assureraient l'éducation des enfants de niveau préscolaire et ensuite pendant les vacances ou les jours de congé de l'école primaire. Par contre, il serait nécessaire pour les autorités, sans nécessairement régler le contenu de l'enseignement ni les méthodes, de s'assurer du respect des droits de l'homme au sein de ces institutions<sup>946</sup>. Entre autres, l'État devrait mettre fin aux violations énumérées dans le chapitre préliminaire, c'est-à-dire à la pratique de la mendicité forcée (associée à une traite), aux violences physiques et à celles psychologiques qui se déroulent au sein de *daaras* traditionnels, notamment migrants.

---

<sup>944</sup> Ces objets/projets sont ressortis en ce qui concerne les écoles coraniques dans l'étude de Niang en 2003, voir le tableau 3.1 : objets et projets associés aux différents types d'éducation, *supra* note 709.

<sup>945</sup> Huet-Gueye et Léonardis, « L'école publique au Sénégal », *supra* note 26 à la p. 388.

<sup>946</sup> Sy, Ichola et Gueye, *supra* note 8 (« [à] cet effet, les mesures suivantes pourront être prises : [i]nterdiction de la mendicité de tous les enfants; [i]nterdiction des mouvements de délocalisation des *daaras* entraînant le déplacement massif d'enfants par des maîtres coraniques; [e]xiger une prise en charge des enfants fréquentant les *daaras* par leurs parents pour mettre fin au phénomène de désengagement de ces derniers vis-à-vis de leurs enfants; [f]ixer des horaires pour les *daaras* afin que les apprenants puissent rentrer à temps chez eux et interdire tout regroupement d'enfants dans des sites non autorisés, y compris les maisons occupées, des fois temporairement, par les maîtres coraniques; [c]réer un répertoire des *daaras* et exiger l'inscription de tout nouveau *daara* dans ce répertoire pour permettre un contrôle et un suivi du fonctionnement de ces *daaras* » à la p. 42).

Voir aussi Singh, *supra* note 46 (« [i]l est particulièrement urgent que le gouvernement veille à l'application des lois nationales qui criminalisent l'organisation de la mendicité d'autrui en vue d'en tirer profit ainsi que les violences infligées aux enfants » au para. 96)

Ainsi pour vivre, les maîtres coraniques pourr[aient] légitimement monnayer leurs services en fixant des montants que les parents des apprenants pourr[aient] leur verser (comme cela se fait d'ailleurs dans certains *daaras* et dans les écoles franco-arabes privées). L'exercice sera certes difficile, mais si les écoles franco-arabes s'affirment comme des centres d'excellence, enseignant le [C]oran et préparant les apprenants à un métier et que l'État continue sa politique de protection des droits des enfants, les *daaras* demeureront certes, mais ne seront plus un cadre d'exploitation et de violation des droits des enfants.<sup>947</sup>

Les *daaras* s'avèrent intéressants pour assurer l'éducation préscolaire des enfants et pourraient même être reconnus par l'État pour le faire. Il semble même que les *talibés* de ce niveau « soient ultérieurement plus éveillés et plus réceptifs à l'enseignement scolaire »<sup>948</sup>. Les *talibés* développeraient en fait leur mémoire ainsi qu'une discipline personnelle utile pour la poursuite de leurs études<sup>949</sup>. Selon les recherches menées par André et Demonsant, les enfants n'ayant jamais fréquenté les écoles coraniques auraient un taux de scolarisation plus bas que ceux qui les ont fréquentées pendant quelques années, démontrant la possible et même souhaitable articulation entre ces établissements d'enseignement<sup>950</sup>. Il serait par contre nécessaire de renforcer les partenariats entre les *daaras* et les autres institutions primaires formelles pour s'assurer que l'ensemble de celles-ci n'entrent pas en compétition.

Dans cette perspective, il paraît indispensable de réfléchir à une systématisation des rapports formel – non formel dans le cadre du système à double flux. Un partenariat entre les écoles formelles des zones urbaines et périurbaines – particulièrement affectées par le double flux - avec les structures associatives, privées et religieuses permettrait de répondre de manière plus satisfaisante aux

<sup>947</sup> Sy, Ichola et Gueye, *ibid* à la p. 42.

<sup>948</sup> Comité des droits de l'enfant, *Examen des rapports présentés par les Etats parties (suite)*, Rapport initial du Sénégal (suite), Doc. off. CES NU, 10<sup>e</sup> sess., Doc. NU. CRC/C/SR.249 (1995) au para. 33.

<sup>949</sup> Voir Easton et Peach, *supra* note 9 (« our researchers all remark, in line with the findings of Scribner and Coles (1972), that the penchant for memorization in Koranic schools does not only have negative consequences. Students develop sometimes prodigious capacities for memory and recall of detail which can then be exercised in practical domains like inventories and historical reconstructions. In addition, the highly time-ordered regime of Islamic piety tends to induce a level of self-discipline and time organization that may have other applications » à la p. 18 ).

<sup>950</sup> André et Demonsant, *supra* note 4 (« [a] total of 66% of girls with no Koranic education and 85% of girls with one year of Koranic education have attended formal school (respectively 84% and 94% for boys » à la p. 12).

besoins éducatifs des enfants les plus défavorisés et d'expérimenter une approche pédagogique originale alternant l'enseignement formel classique intra-muros et les apprentissages non formels extra-muros.<sup>951</sup>

En second lieu, l'État pourrait choisir de poursuivre la réglementation des écoles coraniques de tous types ainsi que la mise en place de « *daaras* modernes » en tant qu'établissements publics et/ou privés autorisés et peut-être reconnus (deuxième repositionnement). Cette réglementation fait partie des recommandations de nombreux rapports traitant des écoles coraniques au Sénégal, dont celui de Human Rights Watch publié en avril 2010<sup>952</sup> et elle fut entreprise par l'État avec l'appui du PARRER, comme démontré dans le troisième chapitre (projet de loi, Accord-cadre, etc.). De même, l'État semble désormais encourager la création de « *daaras* modernes », encore une fois grâce aux instruments (notamment le curriculum) développés par le PARRER. Cette initiative fut saluée par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation en 2011<sup>953</sup>. Ce dernier insista aussi sur l'importance de « dresser un état des lieux et de compiler les

---

<sup>951</sup> Diouf, Mbaye et Nachtman, *supra* note 27 à la p. 77.

<sup>952</sup> HRW, « Sur le dos des enfants », *supra* note 14 (le rapport proposait alors d'« [e]xiger que tous les *daaras* soient agréés et fassent l'objet d'inspections périodiques effectuées par des agents de l'État; [a]dopter une loi fixant des normes minimums en vertu desquelles les *daaras* doivent opérer, en prêtant une attention particulière aux *daaras* qui opèrent comme internats, [e]ncourager les autorités responsables de la protection des enfants à collaborer avec les autorités islamiques pour définir ces normes qui devraient inclure : un nombre minimum d'heures consacrées aux études; la promotion et le développement des talents et aptitudes de chaque enfant soit dans les *daaras*, soit dans d'autres établissements scolaires, afin de leur permettre de réaliser leur plein potentiel; des conditions de vie minimums; un nombre maximum d'enfants par maître coranique; des qualifications pour pouvoir ouvrir un *daara* internat; et l'agrément du *daara* et son inspection par l'État; [é]tendre les pouvoirs et le mandat des inspecteurs de l'État envoyés dans les *daaras* afin d'améliorer la surveillance qu'ils exercent sur elles; habiliter les inspecteurs à sanctionner ou à fermer les *daaras* ne répondant pas aux normes qui protègent les meilleurs intérêts de l'enfant » aux pp. 9-10).

<sup>953</sup> Singh, *supra* note 46 (« [i]l convient de saluer tous les efforts déployés par le gouvernement du Sénégal en vue de moderniser les *daaras*, notamment l'« Accord-Cadre pour la promotion des *daaras* ». Le projet de loi relatif au statut des *daaras* au Sénégal, en cours d'élaboration, mérite un examen spécial. Il importe que le pays se dote de cadres juridique et politique qui favorisent l'épanouissement des *talibés* et leur éducation en conformité avec les normes relatives aux droits de l'homme » au para. 97).

informations reçues sur les conditions qui règnent dans les *daaras*, et sur leur impact sur l'éducation »<sup>954</sup>, sachant qu'aucune classification officielle des *daaras* n'existe à ce jour.

Cependant, l'histoire a démontré que la répression envers les écoles coraniques qui ne se conforment pas aux normes et standards élaborés à leur égard n'a jamais porté fruit et toutes les tentatives de contrôle des *daaras* ont échoué. Les autorités devront donc réfléchir en quoi leur future réglementation s'avère différente de celles mises en place lors de la colonisation et en quoi elle convaincra les maîtres coraniques d'y adhérer. L'appui de collectifs de maîtres coraniques et de chefs religieux envers ce projet, acteurs dont le rôle s'est modernisé au fil des ans, comme le maintient Santos, constitue peut-être un élément nouveau pour la réussite des « *daaras* modernes ».

En outre, comme l'a fait remarquer le professeur Iba Der Thiam, ancien ministre de l'Éducation au Sénégal, « on oublie, à dessein, que dans le Fouta, à Tivavouane, à Ndiassane, à Touba, à Kaolack Niassène, à Diamal, à Coki, à Saint-Louis, à Kobilo, à Matam et même à Dakar (Yoff, par exemple), nombreux sont les *daaras* d'excellence qui dispensent un enseignement et une formation de qualité »<sup>955</sup>. Il faut alors s'interroger à savoir s'il apparaît souhaitable et même envisageable de risquer de fermer de telles écoles parce qu'elles ne se conforment pas à la nouvelle réglementation. Selon les chercheurs André et Demonsant, les lois [droit officiel] ne peuvent réguler les écoles coraniques au Sénégal et il faut davantage s'attarder aux cas où la fréquentation des *daaras* se fait à l'encontre de la scolarisation de l'enfant et mettre l'accent sur la combinaison de l'éducation non formelle et formelle<sup>956</sup>.

**Notons également que les deux repositionnements pourraient être combinés, stratégie pour laquelle semble avoir opté le Sénégal.** En ce sens, l'État travaillera à rendre son système scolaire mieux adapté aux besoins des populations et s'assurera de la mise en place de « *daaras* modernes ». Reste à voir cependant s'il parviendra à

---

<sup>954</sup> *Ibid.* au para. 96.

<sup>955</sup> Iba der Thiam, *supra* note 297.

<sup>956</sup> André et Demonsant, *supra* note 4 à la p. 13.



réglementer les *daaras* traditionnels ou s'il n'optera pas simplement pour l'application effective des lois sur la mendicité forcée, en laissant la gestion davantage aux communautés et aux chefs religieux. Le PDEF, étant actuellement dans sa troisième et dernière phase, fera place à une importante période de réflexion après dix ans de mise en œuvre et éclairera sur les avenues choisies par le Sénégal. Nul doute cependant qu'il sera alors question de se pencher davantage sur la diversification de l'offre d'éducation ainsi que sur la qualité de cette offre, deux grands défis toujours à relever<sup>957</sup>.

Enfin, il sera important d'harmoniser les actions de l'ensemble des acteurs impliqués dans la problématique des *talibés*, mais aussi de faire participer ces derniers dans les prises de décision afin de parvenir à satisfaire adéquatement leurs demandes. Cela passera par une campagne de sensibilisation des populations, notamment afin que les enfants soient inclus dans les débats<sup>958</sup>. Même si les facteurs économiques n'ont pas été largement considérés dans ce mémoire, la lutte contre la pauvreté et l'amélioration des conditions de vie des populations, surtout des zones rurales, ne pourraient qu'aider à prévenir la migration des enfants *talibés*. Bref, pour parvenir à un **régime métissé de l'éducation** qui puisse être mis en œuvre au Sénégal, il sera avant tout primordial pour l'ensemble des acteurs impliqués de considérer les écoles coraniques comme composantes du système d'éducation de base<sup>959</sup>, comme un plus à la scolarisation

---

<sup>957</sup> Mamadou Amadou Diop, « Sénégal: PDEF - Le pays cherche toujours à améliorer les acquis », *Sud Quotidien* (30 Avril 2011) (« 2010-2020 constituera pour les autorités en charge du secteur de l'éducation au Sénégal, une période de réflexion pour l'amélioration du système éducatif et permettra la pérennisation des acquis enregistrés dans le cadre du Programme décennal de l'éducation et la formation (PDEF) »).

<sup>958</sup> Voir *Observations finales: Sénégal* (2006), *supra* note 140 (« [l]e Comité recommande à l'État partie de redoubler d'efforts pour faire en sorte que les opinions des enfants soient davantage prises en considération au sein de la famille, à l'école, dans la communauté, dans les procédures judiciaires ou administratives les concernant et dans la société en général. En ce qui concerne la mise en œuvre de l'article 12, le Comité recommande également à l'État partie d'entreprendre des campagnes de sensibilisation auprès de l'ensemble de la population, y compris dans les communautés traditionnelles par le truchement des dirigeants religieux, en utilisant les médias ainsi que des moyens traditionnels de communication » au para. 29).

<sup>959</sup> Easton et Peach, *supra* note 9 (« [t]he first and perhaps most important recommendation is that decision-makers in government services, NGOs and donor agencies simply think more explicitly of

primaire formelle, sans pour autant que cela soit synonyme d'un contrôle rigide par l'État. Néanmoins, il sera du devoir de l'ensemble des acteurs de veiller à ce qu'aucune violation grave des droits de l'homme ne vienne ternir l'image de ces écoles chères aux yeux des populations.

## APPENDICE A

### DISPOSITIONS DE TRAITÉS INTERNATIONAUX ET DE DROIT INTERNE CONTRE LA MENDICITÉ FORCÉE, LES VIOLENCES PHYSIQUES ET PSYCHOLOGIQUES INFLIGÉES AUX TALIBÉS DES DAARAS MIGRANTS

SITUATIONS INFLIGÉES AUX TALIBÉS		DISPOSITIONS DES TRAITÉS INTERNATIONAUX	DISPOSITIONS DE DROIT INTERNE
Mendicité forcée	Travail des enfants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Convention no 138 de l'OIT</i>, art. 2(3) (âge d'admission à l'emploi supérieur à 15 ans)</li> <li>• <i>Convention no 182 de l'OIT</i>, art. 6 (1) (élimination des pires formes de travail)</li> <li>• <i>CDE</i>, art. 32(1) (protection contre l'exploitation économique), art. 32 (2)(a) (fixation d'un âge minimum d'admission à l'emploi)</li> <li>• <i>PIDCP</i>, art. 8(3) (interdiction du travail forcé)</li> <li>• <i>PIDESC</i>, art. 10(3) (protection contre l'exploitation économique et fixation d'un âge minimum à l'emploi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Constitution</i>, art. 20 (protection contre l'exploitation)</li> <li>• <i>Code du travail</i>, L. 145 (âge d'admission à l'emploi de 15 ans)</li> <li>• <i>Arrêté n° 3748/MFPTEOP/DTSS du 6 juin 2003 relatif au travail des enfants</i> (âge d'admission d'emploi fixé à 15 ans)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>CABDE</i>, art. 15(1) (protection contre toute forme d'exploitation économique)</li> <li>• <i>CADBE</i>, art. 1(3) et 21(1) (protection contre les pratiques et coutumes négatives)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Arrêté fixant et interdisant les pires formes de travail des enfants</i> (dont la mendicité)</li> </ul>
	Traite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Convention no 182 de l'OIT</i>, art. 3(a) (la traite est une forme intolérable de travail)</li> <li>• <i>Protocole de Palerme</i>, art. 3(a) (définition) et art. 9(1) (prévention et lutte contre la traite des personnes)</li> <li>• <i>CDE</i>, art. 35 (lutte contre la traite)</li> <li>• <i>CADHP</i>, art. 5 (interdiction de la traite)</li> <li>• <i>CADBE</i>, art. 29(b) (interdiction de l'utilisation des enfants dans la mendicité)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Loi relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées et à la protection des victimes</i>, (interdiction de la traite et de la mendicité forcée)</li> <li>• <i>Code pénal</i>, art. 245 (interdiction de la mendicité)</li> </ul>
Violences physiques et sexuelles	Traitements cruels, inhumains et dégradants  ou  torture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>PIDCP</i>, art. 7 (interdiction de la torture et des traitements cruels, inhumains ou dégradants)</li> <li>• <i>CDE</i>, art. 37(a) (<i>ibid.</i>),</li> <li>• <i>CADHP</i>, art. 5 (<i>ibid.</i>)</li> <li>• <i>CADBE</i>, art. 16(1) (protection contre toutes formes de torture, traitements inhumains et dégradants)</li> <li>• <i>CAT</i>, art. 2(1) (interdiction de la torture), art. 16(1) (interdiction de traitements cruels, inhumains ou dégradants autres que de la torture)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Constitution</i>, art. 7 (droit à l'intégrité corporelle)</li> <li>• <i>Code pénal</i>, art. 298 (blessures ou coups portés à un enfant), art. 319 et 319 bis (harcèlement sexuel), art. 320 (viol), art. 320 bis (pédophilie), art. 334 à 337 bis (séquestration)</li> <li>• <i>Décret interdisant les châtiments et les sévices corporels dans les écoles et les</i></li> </ul>



	Toutes formes de violence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>CDE</i>, art. 19 (protection contre toutes formes de violence, d'atteinte et de brutalités physiques, etc.), art. 34 (protection contre les violences sexuelles)</li> <li>• <i>CADBE</i>, art. 16(1) (protection contre toutes formes d'abus physique ou mental, de négligence, etc.), art. 27(1) (protection contre l'exploitation sexuelle)</li> </ul>	centres d'éducation non conventionnelle.
Violences psycho-affectives ou morales	Niveau de vie insuffisant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>CDE</i>, art. 27(1) (droit à un niveau de vie suffisant pour le développement physique, mental, social, etc.)</li> <li>• <i>PIDESC</i>, art. 11(1) (droit à un niveau de vie suffisant, (nourriture, vêtement et logement)</li> <li>• <i>CDE</i>, art. 18(2) et <i>CADBE</i>, art. 20(2)(a) (au besoin, les États appuient les responsables de l'enfant)</li> <li>• <i>PIDCP</i>, art. 24(1) (l'enfant a droit à la protection de la part de la famille, de la société ou de l'État)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Constitution</i>, art. 8 (droit à la santé et à un environnement sain), art. 20 (les parents ont le devoir d'élever leurs enfants. Ils sont soutenus, dans cette tâche, par l'État)</li> <li>• <i>Code pénal</i>, art. 298 (interdiction de priver d'aliments ou de soins au point de compromettre la santé de l'enfant)</li> <li>• <i>Code de l'enfant</i> (en préparation)</li> </ul>
	État de santé dangereux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>CDE</i>, art. 24(1) (droit de l'enfant de jouir du meilleur état de santé physique et mentale)</li> <li>• <i>PIDESC</i>, art. 12(1) (<i>ibid.</i>)</li> <li>• <i>CADBE</i>, art. 14(1) (<i>ibid.</i>)</li> <li>• <i>CADHP</i>, art. 16(1) (<i>ibid.</i>)</li> </ul>	

## APPENDICE B

### ENSEMBLE DES VALEURS ET INDICATEURS POUR MESURER L'EFFECTIVITÉ DU DROIT À L'ÉDUCATION SELON LIECHTI ET MEYER-BISCH<sup>960</sup>

---

<sup>960</sup> Liechti et Meyer-Bisch, *Document de travail 9*, *supra* note 332 aux pp. 10-13.

ACCEPTABILITE			INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES	
capacités individuelles et institutionnelles	CRITERES D'EVALUATION	VALEURS		
1. Définition des valeurs et des objectifs,  clarté et respect des règles institutionnelles en regard au droit à l'éducation	Structures de participation à la définition des politiques (1.1)  et à leur mise en œuvre: engagement financier des différents partenaires (1.2 → 1.5)	1. Définition des valeurs et des objectifs,  clarté et respect des règles institutionnelles en regard au droit à l'éducation	1.1 A) Est-ce que le droit à l'éducation de base est inscrit dans la constitution ? (1/4) B) Est-ce que le droit à l'éducation de base est intégré dans les bases légales du système éducatif dans ses différentes composantes ? (1/4) C) Est-ce que le droit dans ses différentes composantes est pris en compte dans le PDDEB ? (1/2) 1.2 Part du financement public pour l'éd. de base formelle dans le PIB 1.3 Part des financements tiers pour l'éd. de base formelle dans le PIB 1.4 Part du financement public pour l'éd. non formelle dans le PIB 1.5 Part des financements tiers pour l'éd. non formelle dans le PIB	
2. Diversité des acteurs de l'éducation et leur interaction (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école)	Reconnaissance officielle de la diversité des acteurs et <i>clarification de leur rôle</i> (2.1) Structures de concertation et coordination (2.2) Structures d'évaluation (2.3) Implication des individus et des communautés dans l'évolution des institutions (2.4 → 2.6)	2. Diversité des acteurs de l'éducation et leur interaction (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école)	2.1 Existence ou non de structures de concertation et de coordination des acteurs 2.2 Est-ce que le suivi et la mise en œuvre du PDDEB fait intervenir les différents acteurs ? 2.3 Existence ou non de structures d'évaluation du PDDEB 2.4 Existence ou non d'une assoc. de parents d'élèves active ? 2.5 % de salles construites par les collectivités et les communautés (formel et non formel) 2.6 % de centres d'alphabetisation gérés par les communautés	
3. Diversité et communication culturelle et sociale (exercice des libertés) - Liberté de choix des établissements - Droit des enfants et des apprenants (3.4) - <i>Liberté académique (droit des enseignants)</i>	Diversité linguistique (3.1) Liberté religieuse (3.2) Acquisition de savoir-faire (3.3) Ouverture et équilibre des programmes scolaires (activités artistiques, sport, jeux) (3.5) Acquisition de savoir être (système de valeurs) (3.5) Convergences ou divergences éducatives (3.5)	3. Diversité et communication culturelle et sociale (exercice des libertés) - Liberté de choix des établissements - Droit des enfants et des apprenants (3.4) - <i>Liberté académique (droit des enseignants)</i>	3.1 % d'écoles où les langues nationales sont intégrées à l'enseignement ou aux apprentissages 3.2 % de structures éducatives confessionnelles privées reconnues 3.3 % de centres d'alphabetisation liés à des activités sociales ou de production 3.4 % d'écoles disposant d'une trousse de premiers secours 3.5 Degré de satisfaction des enseignants, des enseignants et des parents (sur le fonctionnement, les valeurs et les résultats du système)	

ADAPTABILITE fonctionnelle		VALEURS	CRITERES D'EVALUATION	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
capacités individuelles et institutionnelles	1. Capacité d'adaptation des acteurs Degré de mobilisation des ressources existantes (1.5)		Capacité d'adaptation des institutions et des formateurs (1.1 → 1.3)  Capacité d'initiative des acteurs et souplesse des programmes (1.4)	1.1 Ratio nbre d'enfants en âge d'être scolarisés (7 à 12 ans) / enseignant (par province) 1.2 Ratio nbre d'analphabètes (13 à 45 ans) / formateur (par province) 1.3 Nbre d'heures d'ens. effectif par an 1.4 Degré de prise en compte des besoins des apprenants à la définition des programmes (calendriers, etc.) 1.5 Taux de décroissement des financements obtenus dans le cadre du PDDEB <sup>1</sup>
	2. Capacité d'adaptation des moyens et des objectifs		Diversité des filières de formation (2.1), opportunités d'insertion (2.2 → 2.4) et prise en compte du manque à gagner pour les personnes qui travaillent (2.5)	2.1 Nbre d'élèves par type d'innovations (alternatives) éducatives <sup>2</sup> 2.2 % des élèves scolarisés en multigrade 2.3 Nbre d'apprenants inscrits en cours du soir (formel et non formel) 2.4 % d'enfants jamais scolarisés (10-12 ans, par sexe) 2.5 % d'alphabétisés suivant des cours de formation complémentaire de base, de formation technique et spécifique
	3. Efficience (moyens - compétences clés) (3.1 → 3.6)		Qualité des programmes (3.3)	3.1 Taux de déperdition (non formel) ou taux d'abandon (formel) 3.2 Taux d'exclusion 3.3 Taux (formel) ou degré de connaissance de base (non formel) 3.4 Taux d'alphabétisation pour la pop. âgée de 9 ans et plus, n'étant pas ou n'ayant pas été scolarisée par groupe d'âge 3.5 TBS en fonction du TBA 3.6 Taux de réussite aux examens (CEPE ou certif. d'alpba.)
	4. Circulation d'une information adéquate - externe (école - environnement) (4.1 → 4.3) - interaction entre les acteurs -internes			4.1 % de radios diffusant une information sur l'éducation de base 4.2 Diversité des radios et des journaux (nbre et degré de couverture) 4.3 % des centres d'alphabétisation diffusant des productions écrites (bulletins, contes, etc.)

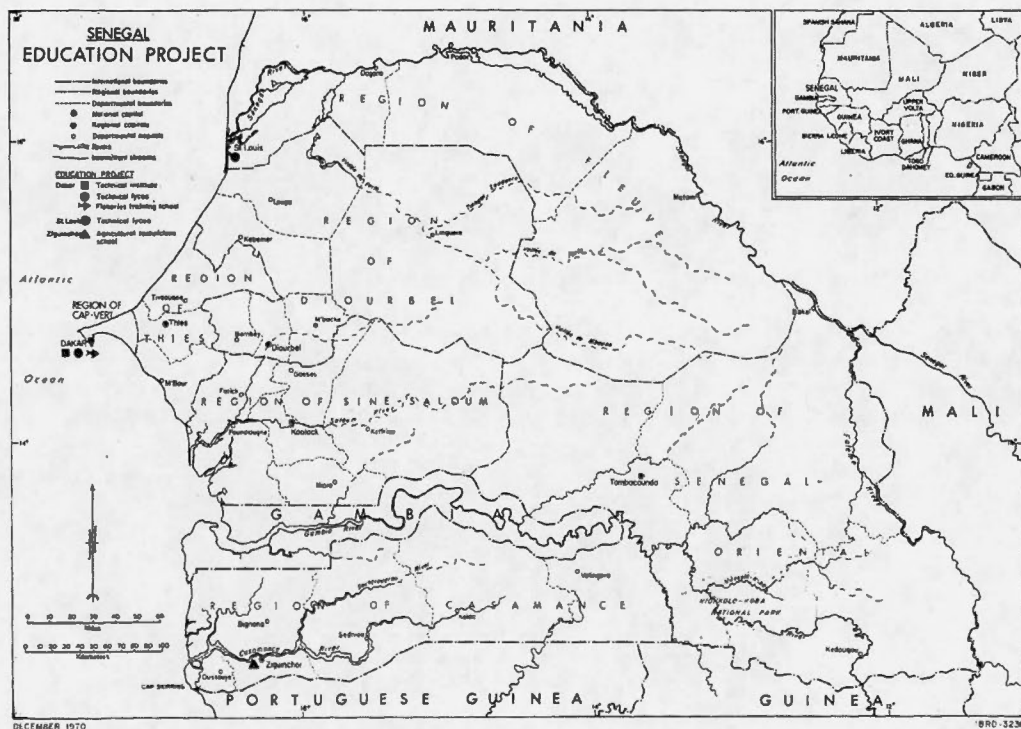


VALEURS		CRITERES D'EVALUATION	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
capacités individuelles et institutionnelles			
Ressources humaines (1.6)	Enseignant(e)s, formateurs /trices	Rémunération (salaire) (1.1) Logement (1.2) Statut social (1.1 et 1.2) Qualité professionnelle (1.3-1.5)	1.1 Niveau du salaire de base de l'enseignant par rapport au salaire médian ou moyen 1.2 % d'enseignants ayant un logement administratif (zone rurale) 1.3 % d'enseignants ayant les qualifications requises (formel et non formel) <sup>5</sup> 1.4 % d'enseignants ayant suivi une formation continue durant les trois années précédentes 1.5 Ratio nbre d'écoles / inspecteur (formel) ou superviseur (non formel) 1.6 Nbre de classes sans enseignant (par province)
Ressources non humaines	Ressources financières	Public - dotation - répartition (2.1) <sup>6</sup> Privé - dotation - répartition <sup>7</sup> Tiers - dotation - répartition <sup>8</sup> Durabilité, conditionnalité	2.1 Dépenses publiques par élève diplômé (syst. formel et non formel) 2.2 Degré de couverture des financements attendus (PDDEB)
	Infrastructures - bâtiment - équipement (2.5) - environnement - matériel pédagogique (2.7)	Points d'eau, latrines, ateliers, cantines (2.3) Sécurité des infrastructures (toit, mur, porte) (2.4), aménagement de l'environnement, assainissement, pharmacie <sup>9</sup> , espace de jeu Manuels, fournitures, ardoises, craies, etc. (2.6) Structures d'accueil de la petite enfance (2.8)	2.3 % d'écoles et de centres alpha manquant de l'un au moins de ces équipements essentiels: point d'eau, latrines (différenciées G et F), cantine 2.4 % de salles de classe et de centres alpha offrant la sécurité nécessaire (murs, toiture, ouvertures) 2.5 % salles de classes et de centres alpha ayant l'équipement nécessaire (tableaux noirs, tables banco, bureaux, chaises, armoires) 2.6 % d'écoles et de centres alpha ayant au moins un manuel par discipline et par niveau 2.7 % de centres d'alphabétisation disposant d'une bibliothèque 2.8 % d'écoles et de centres d'alphabétisation ayant une structure d'accueil de la petite enfance

DOTATION ADEQUATE

VALEURS	capacités individuelles et institutionnelles	CRITERES D'EVALUATION	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
ACCESSIBILITE	1. Santé et nutrition des apprenants	Développement psychomoteur (1.1) Maladies parasitaires Problèmes de vue (1.2) Handicaps (1.2)	1.1 % d'enfants malnutris par tranche d'âge 1.2 % des enfants scolarisés ayant des besoins spécifiques liés à un handicap
	2. Non-discrimination (égalité des chances)  - mesures de lutte et de soutien  A l'entrée A l'intérieur A l'extérieur	2.1 Sociale et culturelle	2.1.1 % de femmes enseignantes et de formatrices 2.1.2 Indice de parité TNS fille / garçon 2.1.3 Rapport taux de déperdition ou d'abandon fille / garçon 2.1.4 Rapport taux d'exclusion fille / garçon 2.1.5 Taux d'alphabétisation selon le genre (migrants, minorités, handicapés) par sexe et tranche d'âge
		2.2 spatiale	2.2.1 Nbre de places de formation / nbre d'alphabètes par sexe et province 2.2.2 % de la pop. scolarisable qui se trouve à + de 2,5 km d'une école 2.2.3 Rapport TNS urbain / rural
		2.3 économique	2.3.1 TNS selon le rang de l'enfant 2.3.2 TNS selon le statut familial de l'enfant 2.3.3 Coût moyen par élève par rapport au revenu médian de la région par quintile 2.3.4 Coût moyen par apprenant supporté par les ménages par rapport au revenu médian de la région par quintile

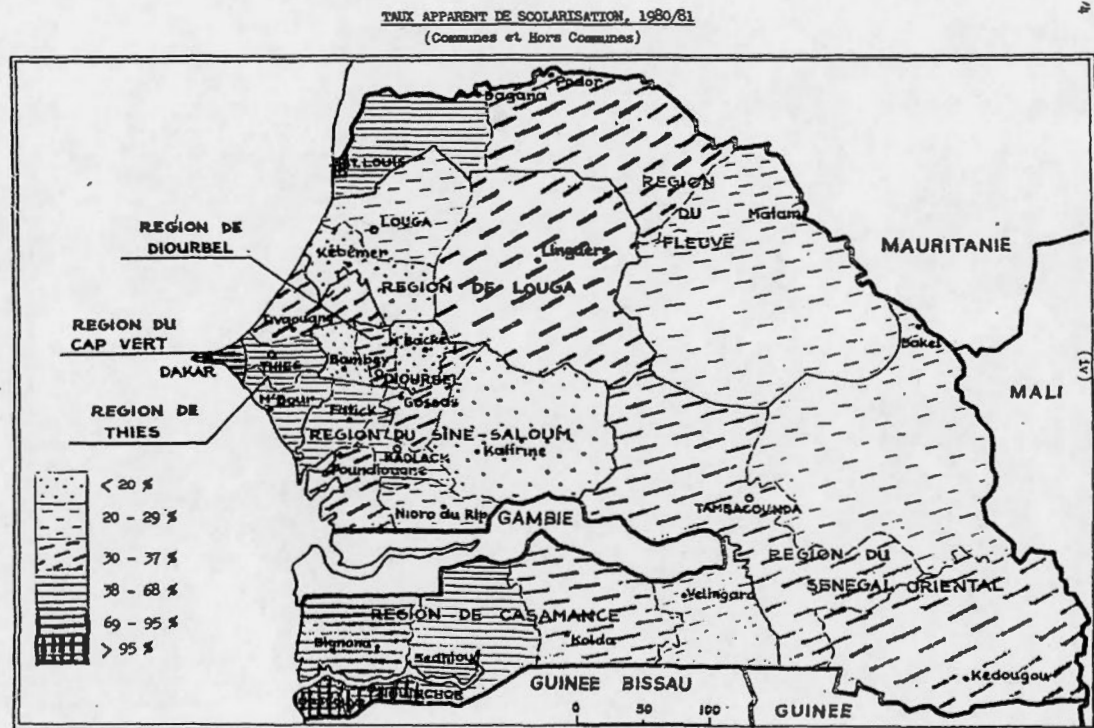
## APPENDICE C

CARTE DES SEPT RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU SÉNÉGAL EN 1960<sup>961</sup>

<sup>961</sup> World Bank, *Report and recommendation of the President of the Executive Directors on a proposed credit to the Republic of Senegal for a technical and agricultural education project*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank P-949 (1971), à l'annexe 3.

## APPENDICE D

### CARTE DES HUIT RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU SÉNÉGAL EN 1976<sup>962</sup>



<sup>962</sup> Châu et Caillods, *supra* note 450 à la p. iv.



## APPENDICE E

### ENSEMBLE DES MESURES PRÉCONISÉES PAR LES ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION ET PRÉSENTÉES AU GOUVERNEMENT DU SÉNÉGAL EN FÉVRIER 1981<sup>963</sup>

REPUBLIQUE DU SENEGAL

MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

(Copie)

#### TERMES DE REFERENCE

A l'issue des travaux des Etats généraux de l'Education, une communication du Ministre de l'Education nationale en Conseil des Ministres du 10 février 1981 a présenté au Gouvernement les conclusions, suggestions et recommandations préconisées par ces importantes assises.

Le Gouvernement a adopté l'ensemble des mesures préconisées, sous réserve de quelques amendements de pure forme et a donné les instructions impératives en vue de leur application avec la loyauté et l'intelligence désirables.

A cet effet, une commission nationale chargée d'étudier les mesures préconisées dans les court et moyen termes a été constituée.

Le procès-verbal de la réunion préparatoire tenue sous l'égide du Ministre de l'Education nationale pour réfléchir sur les modalités de travail de la Commission nationale de réforme a, par ailleurs, indiqué certains axes de recherche dont l'exploitation pourrait harmonieusement compléter les termes de référence figurant sur le présent document.

Il est loisible aux Commissaires de s'y reporter à leur convenance.

---

<sup>963</sup> République du Sénégal, *Un objectif : l'école pour tous en 1995*, supra note 480 aux pp. vii-xi

# I. MESURES PRECONISEES A COURT TERME

## 1. Dans le domaine de la politique générale de l'Education

a) - Créer un institut national de recherches linguistiques appliquées pour réfléchir et proposer des solutions aux problèmes techniques, scientifiques et pédagogiques liés à la généralisation de l'enseignement des langues nationales;

- pour cette proposition, il serait possible, en cohérence avec la recommandation faite ailleurs de ne pas multiplier les structures de même vocation, de créer une section des langues nationales au sein de l'INEADE.

b) - Réorganiser l'enseignement au collège franco-arabe afin d'éviter d'envoyer des élèves du niveau de l'enseignement secondaire dans les pays arabes.

c) - Adopter une politique d'initiation et de promotion de la recherche scientifique et technique en lui affectant les moyens conséquents et en promulguant un statut de chercheur sénégalais, réellement en conformité avec son niveau de formation et les exigences de sa profession.

d) - Entreprendre la refonte de l'organigramme et des contenus des enseignements dont le projet joint sous la rubrique "structures" à la page 9 devrait être soumis à une commission technique ad hoc. L'application de cet organigramme impliquerait quatre principales mesures pour le moyen terme :

- une généralisation de l'éducation préscolaire publique en langues nationales
- une durée de formation obligatoire de 3 à 16 ans dans un enseignement fondamental polyvalent qui entraînerait la suppression de l'enseignement moyen pratique
- les filières d'orientation ne seraient plus irréversibles et devraient déboucher sur des possibilités de promotion sociale
- des structures spécialisées pour l'éducation et la formation des jeunes handicapés seraient à créer pour permettre leur intégration dans la vie sociale en leur garantissant, par une formation appropriée, toutes les possibilités de promotion.

e) - Envisager la systématisation de l'enseignement religieux à tous les niveaux, selon des modalités et dans des conditions à étudier par une commission compétente mise sur pied à cet effet.

## 2. Dans le domaine des moyens de l'éducation

a) - Etudier et mettre en œuvre un plan de rattrapage pour combler le déficit du taux normal de constructions scolaires, notamment par la disparition des abris provisoires.

b) - Pallier la mauvaise fréquentation scolaire dans certaines écoles en regroupant les élèves dans les chefs-lieux des Communautés rurales. Cette mesure doit être accompagnée de la création et du bon fonctionnement de cantine.

c) - Institutionnaliser la pratique des classes à mi-temps pour augmenter les capacités d'accueil des écoles.

d) - Planifier, de manière rigoureuse, les implantations scolaires selon les exigences objectives de la carte scolaire.

e) - Réduire la taille des établissements d'enseignement moyen et secondaire.

f) - Rechercher le financement des écoles dites de prestige auprès de fondations spécialisées.

g) - Créer un fonds national de l'éducation diversement alimenté.

### 3. Pour les personnels enseignants

a) - Elaborer pour l'Université un mode rationnel de recrutement, fondé sur des critères définis en fonction de nos priorités nationales.

b) - Envisager de faire bénéficier périodiquement de voyages d'études et de réimprégnation scientifiques aux professeurs de l'Université.

c) - Organiser le perfectionnement par correspondance en faveur des enseignants éloignés.

d) - Organiser des élections démocratiques des syndicats d'enseignants pour les commissions administratives paritaires.

## II. MESURES PRECONISEES A MOYEN TERME

### 1. Dans le domaine de la politique générale de l'éducation

a) - Créer une structure appropriée de formation afin que dans des délais aussi rapprochés que possible, la scolarisation en langues nationales puisse démarrer dans tous les cours d'initiation de l'enseignement fondamental.

b) - A titre d'incitation, la politique des langues nationales, dans la perspective d'une alphabétisation de masse, devrait être appuyée par l'encouragement de l'utilisation de celles-ci dans tous les secteurs de la vie nationale.

c) - Appliquer résolument une politique de formation des cadres et élaborer un programme de promotion et de sénégalisation des postes dont la finalité est le dépérissement et la disparition de l'assistance technique dans des délais raisonnables.

d) - Généraliser l'enseignement par l'alphabétisation en langues nationales et instituer une scolarisation gratuite et obligatoire à terme.

- Etudier la possibilité de la prise en charge solidaire des frais de cette généralisation par l'Etat, les collectivités décentralisées, le secteur para-public et les initiatives individuelles pour les enfants âgés de 3 à 16 ans.

- L'enseignement privé devra se limiter dans son intervention dans les cycles élémentaire et moyen.

## 2. Dans le cadre des moyens de l'éducation

- a) - Prévoir des locaux et des infrastructures spécialisées : sciences-technologie - éducation physique et sportive, etc.
- b) - Créer des Ecoles normales régionales dans toutes les régions.
- c) - Envisager le financement de l'Université grâce à une Fondation nationale.

## 3. Pour les personnels enseignants (élémentaire, moyen et secondaires)

- a) - Envisager le décrochage effectif des enseignants de la Fonction publique.
  - En attendant, utiliser toutes les possibilités qu'offrent les dispositions dérogatoires de l'article 99 de la Loi 61-33 afin d'apporter des solutions heureuses aux revendications des enseignants.
- b) - Créer des filières et des structures de formation spécialisées (éducateurs spécialisés, enseignants en langue arabe, etc.).

### PROPOSITION D'ORDRE GENERAL

Les Etats généraux, se fondant sur les conventions 87 et 98 de l'OIT, sur la recommandation 66, alinéa 9, de la même organisation, sur l'article 20 de la constitution et sur les dispositions pertinentes du statut général de la Fonction publique qui affirment toutes le principe de la participation des enseignants à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la politique scolaire éducative dans tous les domaines et sous toutes les formes, animés du souci ardent et de la volonté sincère d'apporter une contribution effective et concrète à tous les problèmes de l'école et de l'université sénégalaises, proposent :

- 1) - L'institutionnalisation des Etats généraux de l'Education conçus comme une grande structure de rassemblement de réflexion, d'élaboration des grandes orientations devant inspirer l'action de tout le système éducatif sénégalais, de la base au sommet.
  - Les Etats généraux se réuniraient tous les quatre ans de manière que, tenant compte de la périodicité des plans de développement, ils puissent contribuer à la définition des grands axes, des orientations et des principes généraux de l'action éducative dans les court, moyen et long terme ainsi que dans les secteurs spécialisés.
- 2) - La constitution d'une commission nationale d'étude, de concertation et de suivi des problèmes de l'éducation qui aurait pour mission de regrouper pouvoirs publics, organisations professionnelles, parents d'élèves et techniciens spécialisés, à l'effet de se saisir entre deux sessions des Etats généraux de l'Education de tous les problèmes d'étude et de formation présentant une acuité brûlante, de proposer des solutions, de favoriser la concertation, la réflexion et l'action en vue de trouver des solutions satisfaisantes à des problèmes définis.



Telles sont les analyses, les conclusions et les recommandations des Etats généraux de l'Education.

Il conviendrait seulement de regretter que les syndicats n'aient pu se mettre d'accord sur la plateforme revendicative qui devait être présentée au Gouvernement. Mais il ne s'agit là que d'un incident de parcours qui n'altère en rien le consensus sur les revendications fondamentales tendant à améliorer la condition des enseignants.

Pour conclure, on peut dire que les Etats généraux de l'Education ont pleinement répondu à l'attente de la Nation, à la volonté politique du Chef de l'Etat et aux préoccupations du Gouvernement, c'est-à-dire à trouver des solutions concrètes pour mettre fin à la crise actuelle et pour l'édification d'un système d'éducation et de formation conforme au génie de notre peuple.

S'il y a eu, au début, une attitude d'incrédulité, voire de défiance bien compréhensible de la part de certaines organisations participantes, il faut dire que le climat de travail et de concorde nationale l'a emporté, tant il est vrai que la sincérité et la volonté d'ouverture du Gouvernement n'ont cessé de s'imposer comme une évidence.

L'on ne soulignera jamais assez le caractère tout à fait exceptionnel de la représentativité des Etats généraux, le profond engagement de tous dans le travail, la hauteur de vue et la qualité des discussions malgré la diversité des convictions et des idéologies qui se sont confrontées et ont abouti à des consensus clairs et sans réticence aucune, au moment de l'adoption des trois rapports définitifs des commissions sectorielles.

Dakar, le 20 février 1981

Le Ministre de l'Education Nationale

Abd'el Kader Fall

## APPENDICE F

### RÉSUMÉ DES PROJETS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION POUR LESQUELS DES CRÉDITS DE L'AID ONT ÉTÉ ALLOUÉS<sup>964</sup>

Titre du projet	Dates	Montants prévus et bailleurs de fonds	Principaux objectifs et/ou composantes du projet
Technical and agricultural education project	1971 à 1977	Coût total du projet = 2,5 millions \$ US Crédit de l'AID = 2 millions de \$ US	Le projet visait l'amélioration de la qualité de l'enseignement agricole et technique afin d'accroître le nombre de techniciens dans le domaine de l'industrie et du commerce ➤ construction et équipement d'un Institut universitaire de technologie (université de Dakar);

<sup>964</sup> L'ensemble des projets se retrouvent sur le site de la Banque mondiale : « Senegal : all projects », en ligne : Banque mondiale < <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/PAYSEXTN/AFRICAINFRENCHEXT/SENEGALINFRENCHEXTN/0,,menuPK:461591~pagePK:141159~piPK:55000052~theSitePK:461478,00.html> >

<b>(Éducation I)</b> <b>Cr. 253-5E</b>		Gouvernement du Sénégal = 0,5 million \$ US	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ conduite d'une étude sur la réorganisation de l'école nationale des formations maritimes;</li> <li>➤ modernisation d'une école professionnelle d'agriculture;</li> <li>➤ matériel supplémentaire pour deux lycées techniques.</li> </ul>
<b>Education project (02)</b> <b>(Éducation II)</b> <b>Cr. 530-5E</b>	1975 à 1983	Coût total du projet = 19 millions de \$ US Crédit de l'AID = 15 millions \$ US Gouvernement du Sénégal = 4 millions \$ US	<p>Le projet souhaitait répondre aux besoins de main-d'œuvre dans le secteur moderne :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ construction et équipement des installations réservées à l'enseignement des sciences et de la technologie pour onze collèges d'enseignement moyen déjà en service et quatre nouvellement créés;</li> <li>➤ amélioration ou création de centres de formation professionnelle pour l'industrie, la pêche, l'hôtellerie et le tourisme;</li> <li>➤ première phase expérimentale d'un réseau de centres d'enseignement moyen pratique (EMP);</li> <li>➤ renforcement des services de planification de l'enseignement;</li> <li>➤ étude de preinvestissement portant sur d'autres solutions pouvant se substituer à l'enseignement primaire.</li> </ul>

<b>Education Project (3)</b>	1979 à 1986	Coût total du projet = 33,1 millions \$ US	L'objectif général du projet était de mettre en place un certain nombre d'établissements et d'améliorer la qualité des programmes scolaires d'éducation :
<b>(Éducation III) Cr. 908-SE</b>		Crédit de l'AID = 22,0 millions \$ US Fonds d'action spéciale de la CEE = 4,5 millions \$ US Caisse centrale française de coopération économique (CCCE) = 4,5 millions \$ US Gouvernement du Sénégal = 2,1 millions \$ US	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ établir une base solide pour l'expansion de l'enseignement primaire et, à cette fin, renforcer la capacité de recherche et de planification en matière d'enseignement en vue d'appliquer des mesures visant à réduire le coût de l'enseignement, en particulier dans le primaire;</li> <li>➤ améliorer la qualité des programmes du primaire par une meilleure formation des instituteurs en service et par l'étude des effets dans les petites classes primaires de l'enseignement dans les langues nationales;</li> <li>➤ généraliser et améliorer la qualité des programmes de formation pour les enseignants des matières techniques dans les collèges d'enseignement moyen, les lycées et les écoles de formation professionnelle;</li> <li>➤ accroître et améliorer les installations de formation professionnelle pour les ouvriers qualifiés du secteur moderne;</li> <li>➤ donner une formation de niveau universitaire aux agronomes; et élaborer des programmes de formation pour les cadres moyens et supérieurs des entreprises privées et parapubliques<sup>965</sup>.</li> </ul>

<sup>965</sup> Pour la description des deux premiers projets, voir Banque mondiale, *Sénégal troisième projet éducation : rapport d'évaluation*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 2270a-SE (1979) à la p. 11; pour les objectifs du projet « Éducation III », voir *ibid.* aux pp. 13-14.



<b>The Regional Management School Project</b> Cr. 1638-SE	1985 à 1993	Coût total du projet = ND Crédit de l'AID = 5,5 millions \$ US	Le projet visait à transformer l'école de gestion des entreprises créée sous le projet « Éducation III » en une école régionale accessible aux six États membres de la Communauté économique ouest africaine <sup>966</sup> .
<b>Primary Education Development Project</b> « Education IV » Cr. 1735-SE	1986 à 1994	Coût total du projet = 19,6 millions de \$ US Crédit de l'AID = 12 millions \$ US BAfD = 5,3 millions \$ US Gouvernement du Sénégal = 2.3 millions \$ US	<p>Les objectifs du projet étaient le développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement primaire, la réduction des coûts unitaires, une meilleure allocation des ressources et le renforcement du secteur gestion/planification</p> <p>Le projet avait quatre composantes majeures :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ un programme d'ajustement sectoriel de l'éducation pour améliorer l'efficacité de la gestion des ressources et diminuer les coûts par étudiant pour une utilisation plus efficace des enseignants et des équipements;</li> <li>➤ un programme de renforcement institutionnel permettant une planification adéquate, le contrôle des coûts et la coordination du projet par le ministère de l'Éducation;</li> <li>➤ un programme de construction, réhabilitation et réparation de classes couvrant trois des dix régions du Sénégal;</li> </ul>

<sup>966</sup> World Bank, *Project completion report : Senegal primary education development project* (1995), *supra* note 531 à la p. 33 (notre traduction).

<b>Human Resources Development Project</b> <b>« Education V »</b> <b>Cr. 2473-SE</b>	1993 à 1999	Coût total du projet = 72,8 millions de \$ US Crédit de l'AID = 40 millions \$ US Gouvernement du Sénégal = 21 millions \$ US Contribution des communautés = 6 millions \$ US Gouvernement de l'Allemagne (KfW) = 5,8 millions \$	➤ un programme d'amélioration de la qualité, la recherche en éducation, la mise en place d'un modèle d'évaluation des étudiants, formation continue pour les enseignants et les inspecteurs, production et distribution de manuels <sup>967</sup>
			Les objectifs du projet étaient : ➤ d'améliorer l'accès et la qualité de l'éducation primaire, tout en augmentant le taux de scolarisation de 58 % en 1992 à 65 % (construction de classes, mesures pour encourager la participation des filles, accès à des livres de qualité, renforcement de la formation initiale et continue des maîtres, etc.); ➤ d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation secondaire et supérieure (financement d'études pour le développement d'un programme pour l'enseignement secondaire général, etc.); ➤ de renforcer la gestion et la planification du secteur de l'éducation (renforcement des capacités des inspections et de la Direction de planification, renforcement de la gestion et de la coordination du projet) <sup>968</sup>

<sup>967</sup> Ibid. à la p. i.

<sup>968</sup> World Bank, *Staff appraisal report (Education V)*, supra note 557 à la p. 8 (notre traduction de l'encadré résumant le projet).

<b>Higher Education Project (PAES)</b> <b>Cr. 2872-SE</b>	1996 à 2003	Coût total estimé du projet = 30,9 millions de \$ US Crédit de l'AID = 26,5 millions \$ US Gouvernement du Sénégal = 4,4 millions \$ US	<p>L'objectif à long terme du projet est d'établir un système plus performant d'enseignement supérieur avec un meilleur rapport coût – efficacité, l'équité entre les sexes et une plus grande pertinence pour le développement économique et social du Sénégal. Le projet aidera le Gouvernement à recentrer les activités de ses universités sur leur mission pédagogique, tout en renforçant les capacités de gestion et de contrôle de la qualité.</p> <p>Les objectifs spécifiques du projet sont les suivants : a) renforcer les services de la bibliothèque; b) améliorer l'enseignement; c) améliorer la recherche; d) développer un système d'entretien; e) renforcer la gestion et le financement public et privé du secteur; f) achever la réorganisation des services aux étudiants.<sup>969</sup></p>
<b>Pilot Female Literacy Project (PAPF)</b> <b>Cr. 2873-SE</b>	1996 à 2003	Coût total estimé du projet = 14 millions de \$ US Crédit de l'AID = 12,6 millions \$ US Gouvernement du Sénégal = 0,5 million \$ US Bénéficiaires et ONG = 0,9 million \$ US **Coût total du programme	<p>Le projet appuie la première phase du programme de dix ans (1995-2005) qui vise à réduire le taux d'analphabétisme du groupe des dix à trente-neuf ans, de 55 % en 1995 à 25 % en 2005, et de 66 % à 30 % pour les femmes.</p> <p>L'objectif principal de la première phase (1995-2000) est de mettre en place une stratégie pilote pour appuyer les organisations non gouvernementales offrant des services d'alphabetisation afin qu'elles étendent leurs programmes, dans le but de faire diminuer le taux d'analphabétisme à 40 % et à 47 % pour les femmes.</p> <p>Les autres objectifs sont la durabilité des programmes</p>

<sup>969</sup> World Bank, *Implementation completion report (PPFI-P7450 IDA-28720 PPFI-P7451 PPFI-P7452 PPFI-P7453 PPFI-P7454) on a credit in the amount of \$US 26,5 million to the Republic of Senegal for a higher education project*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 27170 (2003) à la p. 51 (notre traduction).



		inclu également 10 millions \$ US de l'ACDI, 1,4 million \$ US de GTZ et 2,9 millions \$ US des bénéficiaires et ONG	d'alphabétisation, le renforcement des capacités du secteur privé dans l'offre de service et du secteur public pour la coordination et le suivi et évaluation des investissements <sup>970</sup> .
<b>Quality Education for Project</b> <b>Cr. 3333-SE</b>	2000 à 2005	<p>Coût total estimé du projet = 926 millions de \$ US</p> <p>Crédit de l'AID = 50 millions \$ US</p> <p>Gouvernement du Sénégal = 788 millions \$ US</p> <p>Agence française de développement = 12 millions \$ US</p> <p>BAfD = 16,72 millions \$ US</p> <p>ACDI = 20,30 millions \$ US</p> <p>Fonds d'aide et de coopération = 1,80 million \$ US</p> <p>BID = 10,70 millions \$ US</p> <p>Fonds nordique de</p>	<p>L'objectif est de s'assurer que le cadre relatif à l'éducation de base de qualité pour tous est en place et prêt pour la mise en œuvre. L'AID financera les éléments du projet qui ont trait spécifiquement à l'enseignement primaire et secondaire</p> <p>Le projet comporte 3 composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Améliorer l'accessibilité à l'éducation <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objectifs de cette composante : améliorer la couverture et l'équité de l'éducation; augmenter les taux de scolarisation au niveau primaire et moyen, tout en mettant l'accent sur une plus grande participation des filles et garçons originaires de régions peu développées en matière d'éducation et des enfants avec des besoins éducatifs particuliers; appuyer les initiatives concernant le développement de la petite enfance et les classes multigrades.</li> </ul> </li> </ul>

<sup>970</sup> World Bank, *Staff appraisal report, Republic of Senegal pilot female literacy project*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 15517-SE (1996) à la p. 1 (notre traduction).



		<p>développement = 6,85 millions \$ US</p> <p>Fonds de l'OPEC = 3,90 millions \$ US</p> <p>Autres = 15,73 millions \$ US</p>	<p>➤ Améliorer la qualité de l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objectifs de cette composante : améliorer l'accessibilité à l'apprentissage, particulièrement au niveau primaire et moyen, ce qui sera fait grâce à une série d'innovations, tout en mettant l'accent sur l'enseignement de la lecture, ainsi que sur les conditions, les stratégies et les politiques à la base de l'apprentissage.</li> </ul> <p>➤ Améliorer la gestion décentralisée de l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objectifs : planification décentralisée, participation des communautés, renforcement des politiques, programmes de suivi et évaluation et de la gestion financière<sup>971</sup></li> </ul>	<p>➤ Améliorer la qualité de l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objectifs de cette composante : améliorer l'accessibilité à l'apprentissage, particulièrement au niveau primaire et moyen, ce qui sera fait grâce à une série d'innovations, tout en mettant l'accent sur l'enseignement de la lecture, ainsi que sur les conditions, les stratégies et les politiques à la base de l'apprentissage.</li> </ul> <p>➤ Améliorer la gestion décentralisée de l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objectifs : planification décentralisée, participation des communautés, renforcement des politiques, programmes de suivi et évaluation et de la gestion financière<sup>971</sup></li> </ul>
Quality Education for Project (2) Cr. 4231-SE	2006 à 2011	<p>Coût total estimé du projet = 85,6 millions de \$ US</p> <p>Crédit de l'AID = 30 millions \$ US</p> <p>Gouvernement du Sénégal = 51,6 millions \$ US</p> <p>Contribution du Japon (PHRD) = 4 millions \$ US</p>	<p>Le projet de l'éducation de qualité pour tous au Sénégal améliorera les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe afin d'aider le Gouvernement à améliorer la qualité de l'éducation tout en maintenant le cap de l'éducation primaire pour tout le monde d'ici 2015.</p> <p>À cet effet, le projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ améliorera l'accès à l'éducation et le taux de rétention en augmentant le nombre de places en écoles de niveau moyen dans le système, en améliorant les conditions dans les écoles élémentaires existantes et en appuyant des cours supplémentaires</li> </ul>	<p>Le projet de l'éducation de qualité pour tous au Sénégal améliorera les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe afin d'aider le Gouvernement à améliorer la qualité de l'éducation tout en maintenant le cap de l'éducation primaire pour tout le monde d'ici 2015.</p> <p>À cet effet, le projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ améliorera l'accès à l'éducation et le taux de rétention en augmentant le nombre de places en écoles de niveau moyen dans le système, en améliorant les conditions dans les écoles élémentaires existantes et en appuyant des cours supplémentaires</li> </ul>

<sup>971</sup> Pour la description complète du projet, voir World Bank, *Project appraisal document*, 2000, *supra* note 626 aux pp 41-60 (notre traduction)).

<b>Senegal EFA-FTI Catalytic Fund</b>	2009-2011		<p>d'alphabetisation,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ améliorera la qualité de l'éducation en mettant l'accent sur l'enseignement primaire,</li> <li>➤ renforcera la gestion au niveau central, déconcentré et décentralisé pour atteindre les objectifs du programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF)<sup>972</sup>.</li> </ul>
		<p>Coût total du projet = 81,5 millions \$ US</p> <p>Donateur principal : ACDI</p> <p>Autres contributions : AFD, BAFD, <i>Coopération française</i>, Union européenne, AID, BID, Japon, UNICEF, USAID, PAM et autres</p>	<p>Le but de ce projet est de contribuer à l'objectif de l'éducation primaire universelle pour 2012, grâce à la construction et l'équipement de classes.</p> <p>Le projet comporte trois composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ construction et équipement de 4360 classes dont : 2010 classes seront ajoutées à des écoles existantes dans des régions où les écoles sont surchargées; 1900 classes remplaceront des structures temporaires mises en place par les communautés et 450 classes seront construites au sein de 150 nouvelles écoles;</li> <li>➤ construction d'installations auxiliaires dans les écoles existantes;</li> <li>➤ coordination des constructions prévues sous ce projet et suivi et évaluation en lien avec le PDEF<sup>973</sup></li> </ul>

<sup>972</sup> « Projet d'éducation pour tous de qualité – Phase 2 », en ligne : Banque mondiale < <http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64312881&piPK=64625380&theSitePK=2748750&Projectid=P089254> >. Pour la version anglaise, voir World Bank, *Project appraisal document*, 2006, *supra* note 642 à la p. 7.

<sup>973</sup> World Bank, *Project appraisal document on the education for all-Fast Track Initiative* (2009), *supra* note 899 aux pp. 3-6.

## APPENDICE G

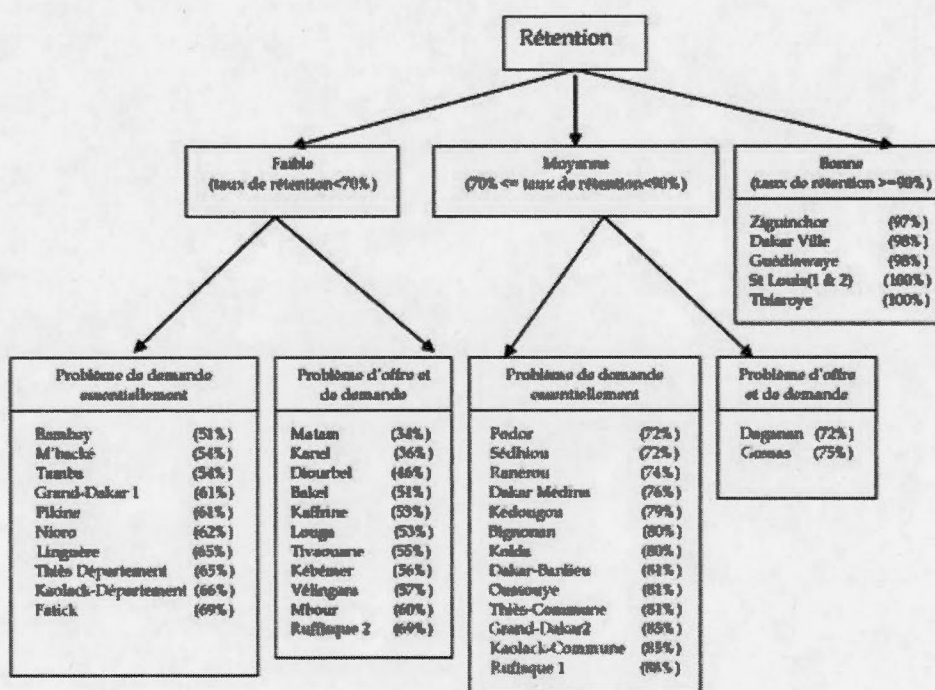
CARTE DES ONZE RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU SÉNÉGAL EN 2002<sup>974</sup>

<sup>974</sup> *Ibid.* à la p. 56.



## APPENDICE H

### ARBRE DE CLASSIFICATION DES IDEN EN FONCTION DU NIVEAU DE RÉTENTION ET DES FACTEURS OFFRE/DEMANDE EXPLIQUANT SA FAIBLESSE (2003)<sup>975</sup>



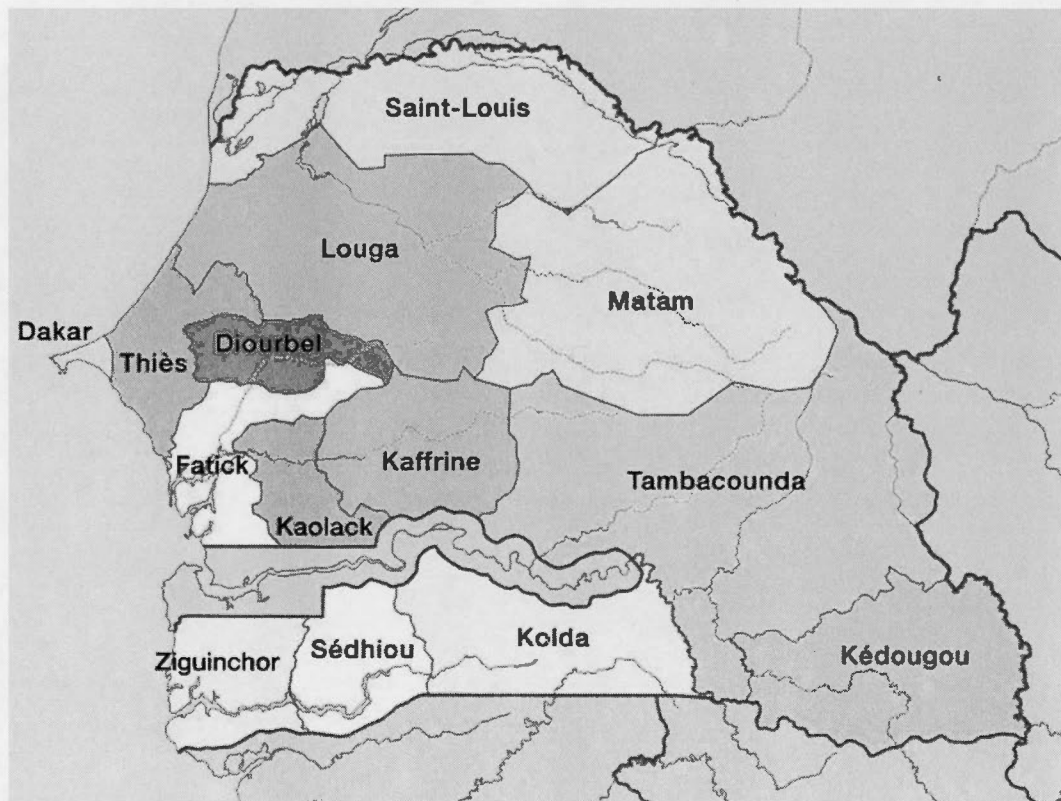
Le chiffre entre parenthèses est le taux de rétention CI → CM2 calculé dans l'IDEN

<sup>975</sup> Amelewonou, Brossard et Reuge, *supra* note 746 à la p. 16



## APPENDICE I

CARTE DES QUATORZE RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU SÉNÉGAL EN 2008<sup>976</sup>

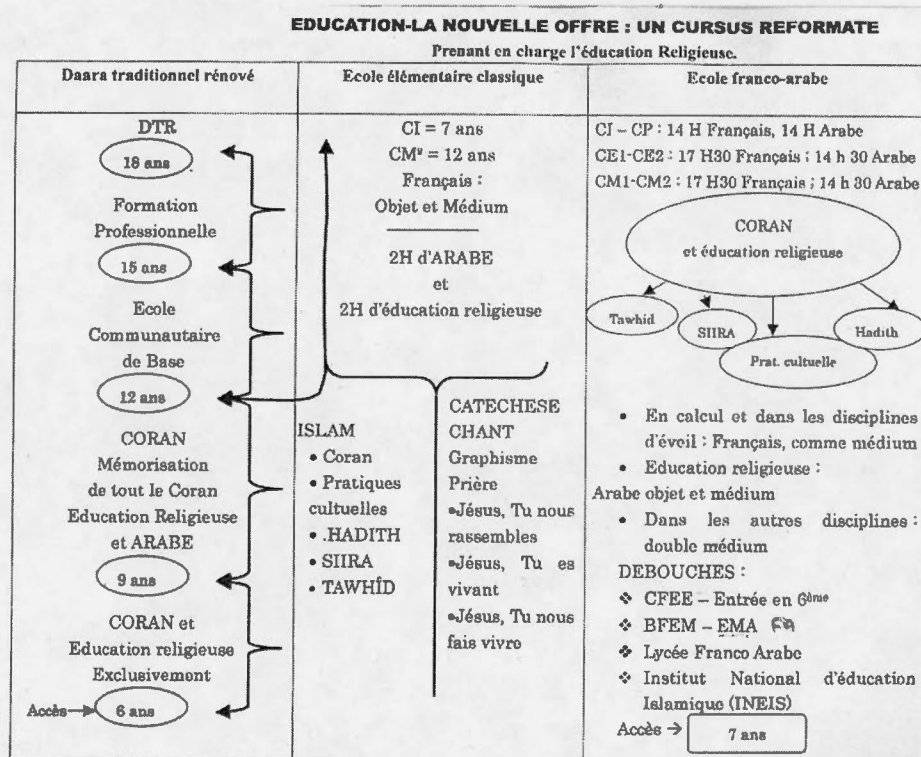


---

<sup>976</sup> Ministère de l'Éducation nationale, « Le Sénégal : divisions administratives », en ligne : <http://examen.sn/spip.php?article1443>.

## APPENDICE J

### PROPOSITIONS ISSUES DU SÉMINAIRE DE 2002 SUR L'INTRODUCTION DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ET LA CRÉATION D'ÉCOLES FRANCO-ARABES PUBLIQUES<sup>977</sup>



<sup>977</sup> Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, supra note 841.

## BIBLIOGRAPHIE

### DOCUMENTS INTERNATIONAUX

#### **Conventions et traités internationaux**

*Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, 14 décembre 1960, 429 R.T.N.U. 93 > (entrée en vigueur : 22 mai 1962).

*Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants*, 10 décembre 1984, 1465 R.T.N.U. 85 (entrée en vigueur : 26 juin 1987).

*Convention no 138 sur l'âge minimum d'admission au travail*, 29 juin 1973, en ligne OIT < <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convdf.pl?C138> > (entrée en vigueur : 19 juin 1976).

*Convention no 182 relative à l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination*, 17 juin 1999, en ligne OIT < <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convdf.pl?C182> > (entrée en vigueur : 28 juin 2001).

*Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989, 1577 R.T.N.U. 3 (entrée en vigueur : 2 septembre 1990).

*Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, 16 décembre 1966, 999 R.T.N.U. 171 (entrée en vigueur : 23 mars 1976).

*Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 16 décembre 1966, 993 R.T.N.U. 3 (entrée en vigueur : 3 janvier 1976).

*Protocole additionnel à la Convention des Nations unies contre la criminalité transnationale organisée visant à prévenir, réprimer et punir la traite des personnes, en particulier des femmes et des enfants*, Rés. AG 55/25, Doc. off. AG NU, 55e sess., supp. no 49, Doc. NU A/45/49 (2000) (entrée en vigueur 25 décembre 2003).

*Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, 16 décembre 1966, 999 R.T.N.U. 216 (entrée en vigueur 23 mars 1976).

### **Accords, Conventions et traités régionaux (Afrique)**

*Charte africaine des droits de l'homme et des peuples*, 27 juin 1981, 1520 R.T.N.U. 217 (entrée en vigueur : 21 octobre 1986).

*Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*, Doc. off. UA, Conférence des chefs d'États et de gouvernement, 26<sup>e</sup> conf., Doc. OUA CAB/LEG/153/Rév.2 (1990) (entrée en vigueur le 29 novembre 1999).

### **Déclarations**

*Déclaration des droits de l'enfant*, Rés. AG 1386 (XIV), Doc. off. AG NU, 14<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/4353 (1959).

*Déclaration du Millénaire*, Rés. AG 55/2, Doc. off. AG NU, 55<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/RES/55/2 (2000).

*Déclaration universelle des droits de l'homme*, Rés. AG 217 (III), Doc. off. AG NU, 3<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/810 (1948).

Groupe de travail de Fribourg, *Déclaration de Fribourg, Les droits culturels* (2007).

UNESCO, Secrétariat du Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous, *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (1990).

### **Résolution et recommandation**

*Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, Rés. AG 63/117, Doc. off. AG NU, 63<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/RES/63/117 (2008).

*Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, Rec. UNESCO, Doc. off. Conf. UNESCO, 11<sup>e</sup> sess. (1960).

*Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*, Rec. UNESCO, Doc. off. Conf. UNESCO, 18<sup>e</sup> sess. (1974).

*Révision de la Classification internationale type de l'éducation (CITE)*, Rec. UNESCO, Doc. off. Conf. UNESCO 36 C/19, 36<sup>e</sup> sess. (2011).



## JURISPRUDENCE

*André Simpson c. Royaume-Uni*, requêtes no 14688/89, [1989] 64 Comm. Eur. D.H. Décisions et rapports 201.

*Carl Henrik Blom c. Suède*, communication no. 191/1985, Doc. Off. CCPR NU, 32e sess., Doc. NU CCPR/C/OP/2 (1988).

*D.L. c. Commission scolaire des Chênes* 2009 QCCS 3875.

*D.L. c. Commission scolaire des Chênes* 2010 QCCA 346.

*Erkki Hartikainen c. Finlande*, communication no. 40/1978, Doc. Off. CCPR NU 12e sess., Doc. NU CCPR/C12/D40/1978 (1981).

*Folgerø et autres c. Norvège*, requête no 15472/02, [2007] Cour euro D.H.

*G. et L. Lindgren et al. c. Suède*, communication no. 298/1988 et 299/1988 (conjointes), Doc. Off. CCPR NU, 40e sess., Doc. NU CCPR/C/40/D/298/1988 et CCPR/C/40/299/1988 (1990).

*Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, requête no 1448/04, [2007] Cour euro D.H.

*Ingrid Jordebo Foundation of Christian Schools and Ingrid Jordebo c. Suède*, requête no. 11533 [1987] 51 Comm. Eur. D.H. Décisions et rapports.

*Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, requêtes no 5095/71, 5920/72 et 5926/72, [1976] 23 Cour euro D.H. Série A.

*Lautsi et autres c. Italie*, requête no 30814/06, [2011] Cour euro D.H.

*R. c. Jones* [1986] 2 R.C.S 284.

*S.L. c. Commission scolaire des Chênes* 2012 CSC 8

*Socio-Economic Rights and Accountability Project (SERAP) v. Federal Republic of Nigeria and Universal Basic Education Commission*, No. ECW/CCJ/APP/0808, en ligne : ESCR-Net < [http://www.escr-net.org/caselaw/caselaw\\_results.htm](http://www.escr-net.org/caselaw/caselaw_results.htm) >.

United Nations Human Rights Committee, 3 November 1999, Final views : *Waldman v. Canada*, Communication No. 694/1996A/55/40, vol. II, Annex IX.H (2000) 86, Annual Report of the Human Rights Committee 98.

*X. c. Royaume Uni*, requête 7782/77 [1985] 14 Comm. Eur. D.H. Décisions et rapports.

X. et Y. c. Royaume-Uni, requête 9461/81 [1982] 31 Comm. Eur. D.H. Décisions et rapports.

### DOCUMENTS D'INTERPRÉTATION

Comité contre la torture, Observation générale no 2 : *Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants (application de l'article 2 par les États parties)*, Doc. off. CDH NU, 2008, Doc. NU CAT/C/GC/2.

Comité des droits de l'enfant, Observation générale no 1 : *Les buts de l'éducation (art. 29, par. 1)*, Doc. off. CES NU, 2001, Doc. NU CRC/GC/2001/1.

Comité des droits de l'enfant, Observation générale no 8 : *Le droit à l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments (art. 19, 28 (par. 2) et 37, entre autres)*, Doc. off. CDH NU, 2006, Doc. NU CRC/C/GC /8.

Comité des droits de l'homme, Observation générale no 22 : *Le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion (art. 18)*, Doc. off. CES NU, 1993, Doc. NU CCPR/C/21/Rev.1/Add.4.

Comité des droits économiques sociaux et culturels, Observation générale no 3 : *La nature des obligations des États parties (art. 2 par. 1)*, Doc. off. CES NU, 1990, Doc. NU E/1991/23.

Comité des droits économiques sociaux et culturels, Observation générale no 11 : *Plan d'action pour l'enseignement primaire (art. 14)*, Doc. off. CES NU, 1999, Doc. NU E/C.12/1999/4.

Comité des droits économiques sociaux et culturels, Observation générale no 13 : *Le droit à l'éducation (art. 13)*, Doc. off. CES NU, 1999, Doc. NU E/C.12/1999/10.

*Les directives de Maastricht relatives aux violations des droits économiques, sociaux et culturels*, Doc. off. CES NU, 24<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/2000/13 (2000).

*Les principes de Limburg concernant l'application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, Doc. off. CES NU, 24<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/2000/13 (2000).

## DOCUMENTS DU CONSEIL (ANCIENNE COMMISSION) DES DROITS DE L'HOMME

Conseil des droits de l'homme, *Rapport du Groupe de travail sur l'Examen périodique universel : Sénégal*, Doc. off. CDH, 11<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/HRC/11/24 (2009).

Maalla M'jid, Najat. Rapporteuse spéciale, *Vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants*, Additif : *Mission au Sénégal*, Doc. off. CDH, 16<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/HRC/16/57/Add.3 (2010).

Mehedi, Mustapha. *La réalisation du droit à l'éducation*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 50<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/Sub.2/1998/10 (1998).

-----, *Le contenu du droit à l'éducation*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 51<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/Sub.2/1999/10 (1999).

Singh, Kishore. Rapporteur special, *Additif : Mission au Sénégal*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 17<sup>e</sup> sess., Doc. NU A/HRC/17/29/Add.2 (2011).

Tomasevski, Katarina. Rapporteuse spéciale, *Le droit à l'éducation*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 59<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/2003/9 (2003).

-----, Rapporteuse spéciale, *Le droit à l'éducation*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 60<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/2004/45 (2004).

-----, Rapporteuse spéciale, *Rapport annuel*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 57<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/2001/52 (2001).

-----, Rapporteuse spéciale, *Rapport annuel*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 58<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/2002/60 (2002).

-----, Rapporteuse spéciale, *Rapport intérimaire*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 56<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/2000/6 (2000).

-----, Rapporteuse spéciale, *Rapport préliminaire*, Doc. off. Commission des droits de l'homme, 55<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/CN.4/1999/49 (1999).

## DOCUMENTS DES DROITS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS

Chapman, Audrey. *Violations du droit à l'éducation*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/19 (1998).

Comité des droits économiques, sociaux et culturels. *Observations finales du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Sénégal*, Doc. off. CES NU, 26<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1/Add.62 (2001).

Fernandez, Alfred et Jean-Daniel Nordmann. *Droit à l'éducation : état des lieux et perspectives*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/14 (1998).

Gomez del Prado, José L. *Analyse comparative du droit à l'éducation tel que consacré par les articles 13 et 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et par les dispositions figurant dans d'autres traités universels et régionaux, et des mécanismes établis, le cas échéant, pour suivre la réalisation de ce droit*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/23 (1998).

Hunt, Paul. *Obligations des États, indicateurs et critères : le droit à l'éducation*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/11 (1998).

Kempf, Isabelle. *Comment mesurer le droit à l'éducation : les indicateurs et leur utilisation potentielle par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/22 (1998).

Kent, George. *Le droit à un enseignement de qualité*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/13 (1998).

Meyer-Bisch, Patrice. *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/17 (1998).

Zachariev, Zacharie. *Réflexion sur les indicateurs du droit à l'éducation*, Doc. off. CES NU, 19<sup>e</sup> sess., Doc. NU E/C.12/1998/21 (1998).

## DOCUMENTS DU COMITÉ DES DROITS DES ENFANTS

Comité des droits de l'enfant, *Examen des rapports présentés par les États parties (suite), Deuxième rapport périodique du Sénégal (suite)*, Doc. off. CDH NU 2006, 43<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/SR.1176 (2006).

Comité des droits de l'enfant, *Examen des rapports présentés par les États parties (suite), Rapport initial du Sénégal (suite)*, Doc. off. CES NU, 10<sup>e</sup> sess., Doc. NU. CRC/C/SR.249 (1995).

Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Mali*, Doc. off. CDH NU, 44<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/MLI/CO/2 (2007).



Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Mauritanie*, Doc. off. CDH NU, 51<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/MRT/CO/2 (2009).

Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Sénégal*, Doc. off. CES NU, 10<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/15/Add.44 (1995).

Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Sénégal*, Doc. off. CDH NU, 43<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/SEN/CO/2 (2006).

*Deuxième rapport périodique des États parties devant être soumis en 1999, Sénégal*, Doc. off. CDH NU, Doc. NU CRC/C/SEN/2 (2006).

PNUD, *Informations soumis par le PNUD : Sénégal*. Doc. off. CRC NU (1995).

*Réponses écrites du gouvernement du Sénégal à la liste des points à traiter à l'occasion de l'examen du deuxième rapport période du Sénégal (CRC/C/SEN/2)*, Doc. off. CDH NU, 43<sup>e</sup> sess., Doc. NU CRC/C/SEN/Q/2/Add.1 (2006).

#### DOCUMENTS DE L'UNESCO

Daudet, Yves et Pierre Michel Eisemann. *Commentaire de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO ED-2005/WS/43 (2005)

Daudet, Yves et S. Kishore. *Le droit à l'éducation : Analyse des instruments normatifs de l'UNESCO*, Paris, UNESCO, 2001.

Diarra, Daouda et al. *Les écoles communautaires de base au Sénégal*, Institut international de planification de l'éducation (IIPE)/UNESCO, 2000.

Diouf, Alioune, Moussa Mbaye et Yann Nachtman. *L'éducation non-formelle au Sénégal*, Dakar, UNESCO, mars 2001.

Ko-Chih Tung. *Bilan de l'éducation de base en Afrique Sub-saharienne 1990-2000*, Secrétariat EPT pour l'Afrique Subsaharienne, le Centre régional du SISED et le Groupe de travail de l'ADEA sur les statistiques de l'éducation, UNESCO, 2001.

Kokou, Amelewonou, Mathieu Brossard et Nicolas Reuge. *Atteindre la scolarisation primaire universelle au Sénégal, Éléments d'analyse de la rétention*, UNESCO, Pôle de Dakar, Octobre 2003.

Niane, Boubacar et Robert François, *Profil de pays établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008, L'Éducation pour tous en 2015, Un objectif accessible ? Sénégal: Étude de cas*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO 2008/ED/EFA/MRT/PI/78 (2007).

Smyth, John. dir., *Rapport mondial sur l'éducation, Le droit à l'éducation, Vers l'Éducation pour tous, tout au long de la vie, Rapport mondial sur l'éducation*, Doc. off. UNESCO (2000).

Ta Ngoc Châu et Françoise Caillods. *Financement et politique éducative : le cas du Sénégal*, Paris, IPE, UNESCO, 1976.

UNESCO. Conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'Éducation pour tous, Éducation pour tous, *Cadre d'action pour l'Afrique Subsaharienne : L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXIe siècle*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO ED-2000/WS/27 (2000).

UNESCO. *Données mondiales de l'éducation : Senegal, 7e édition*, Doc. off. UNESCO, Doc UNESCO IBE/2010/CP/WDE/SG (2010).

UNESCO. *Éducation de base et éducation coranique au Sénégal*, Breda Séries no 10, Doc. off. UNESCO (1995).

UNESCO. *Forum mondial sur l'éducation, Cadre d'action de Dakar, L'Éducation pour tous : Tenir nos engagements collectifs*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO ED-2000/WS/27 (2000).

UNESCO. Groupe conjoint d'experts UNESCO (CR)/ECOSOC (CESCR) sur le suivi du droit à l'éducation, *Analyse comparative de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et des articles 13 et 14 du PIDESC*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO ED-2007/WS/46 (2008).

UNESCO. Institut de statistique, *Classification internationale type de l'éducation (CITE) 1997*, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO UIS/TD/06-01 (2006).

UNESCO. Institut de statistique, « Glossaire », en ligne : UNESCO <  
<http://glossary.uis.unesco.org/glossary> >

UNESCO. Institut de statistique, *Indicateurs de l'éducation : directives techniques* (novembre 2009), en ligne : UNESCO  
<<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-fr.pdf>>

UNESCO. Institut de statistique, « ISU Statistiques-en-Bref Profil éducation (tous les niveaux)-Sénégal » , en ligne : UNESCO <[http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/document.aspx?ReportId=121&IF\\_Language=fra&BR\\_Country=6860&BR\\_Region=40540](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=fra&BR_Country=6860&BR_Region=40540)>

UNESCO. *Rapport de revue de la politique d'éducation et de protection de la petite enfance au Sénégal*, Série sur la politique de développement de la petite enfance et de la famille, Doc. off. UNESCO, Doc. UNESCO 2009/ED/BREDA/BAS/IQE/RP/1 (2009).

UNESCO. *Rapport final du Séminaire régional d'experts sur les écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base*, Khartoum, 20-24 janvier 1993, en ligne : UNESCO <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000979/097913fo.pdf>>.

UNESCO. *Rapport final du Séminaire sur les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif: le cas des écoles coraniques*, Paris, 10-12 décembre 1987, en ligne : UNESCO <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000773/077364fo.pdf>>.

UNESCO. *Revue annuelle 2011 des acteurs de la société civile dans le secteur de l'éducation et de la Formation au Sénégal*, BREDA, avril 2011.

UNESCO. *Working with street children : selected case studies from Africa, Asia and Latin America*, Doc. off. UNESCO, Doc UNESCO ED-388-731 (1995).

Wade Diagne, Amadou. *Etude de cas sur les coûts et le financement de l'alphabétisation au Sénégal*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2007.

#### DOCUMENTS DE LA BANQUE MONDIALE

Banque mondiale. *Éducation : Politique sectorielle*, Washington D.C, Banque mondiale, 1980.

Banque mondiale. *L'éducation en Afrique subsaharienne : Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington D.C, Banque mondiale, 1988.

Banque mondiale. *L'enseignement primaire. Document de politique générale de la Banque mondiale*, Washington D.C, Banque mondiale, 1990.

Banque mondiale. *Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous. Document cadre*, Banque mondiale, 2004, en ligne : Banque mondiale <<http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/FrameworkFrench.pdf>>.

Banque mondiale. *Priorités et stratégies pour l'éducation: Une étude de la Banque mondiale*, Washington D.C, Banque mondiale, 1995.

Banque mondiale. *Sénégal troisième projet éducation : rapport d'évaluation*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 2270a-SE (1979).

World Bank. *Education sector strategy update : Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness*, Doc. off. World Bank, (2005), en ligne : World Bank <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Sector\\_Strategy\\_Update.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf)>.

World Bank. *Education sector strategy*, Doc. off. World Bank, (1999), en ligne : World Bank <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education\\_strategy\\_1999.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education_strategy_1999.pdf)> .

World Bank. *Education Sector Working Paper*, Washington D. C, World Bank, 1974.

World Bank. *Implementation completion report (24730) on a credit in the amount of US\$ 40.0 million équivalent to the Republic of Senegal for a second human resources development project (Education V)*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 21472 (2001).

World Bank. *Implementation completion report (PPFI-P7450 IDA-28720 PPFI-P7451 PPFI-P7452 PPFI-P7453 PPFI-P7454) on a credit in the amount of US\$ 26,5 million to the Republic of Senegal for a higher education project*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 27170 (2003).

World Bank. *Implementation completion report (IDA-33330 PPFI-Q1920) on a credit in the amount of SDR 36,7 million (US\$50 million equivalent) to the Republic of Senegal for a quality education for all program (QEFA) in support of the first phase of the ten-year education and training program (PDEF)*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 34522 (2006).

World Bank. *Learning for All : Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, World Bank Group Education Strategy 2020*, Doc. off. World Bank, (2011), en ligne : World Bank <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf)>.



World Bank. *Project appraisal document on a proposed credit in the amount of SDR 36,7 million (US\$50 million equivalent) to the Republic of Senegal for a quality education for all programme in support of the first phase of the ten year education and training program (PDEF)*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 19610-SE (2000).

World Bank. *Project appraisal document on a proposed credit in the amount of SDR 20,5 million (US\$30 million equivalent) to the Republic of Senegal for a quality education for all project in support of the second phase of the ten-year education and training program*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 35798-SN (2006).

World Bank. *Project appraisal document on the education for all-Fast Track Initiative in the amount of US\$81,5 Million to the Government of the Republic of Senegal for a proposed catalytic fund grant*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 50202-SN (2009).

World Bank. *Project completion report : Senegal primary education development project (Credit 1735-SE)*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 14443 (1995).

World Bank. *Report and recommendation of the President of the Executive Directors on a proposed credit to the Republic of Senegal for a technical and agricultural education project*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank P-949 (1971).

World Bank. *Staff appraisal report, Republic of Senegal Primary education development project*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 6179-SE (1986).

World Bank. *Staff appraisal report, Republic of Senegal second human resources development project (Education V)*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 11254-SE (1993).

World Bank. *Staff appraisal report, Republic of Senegal pilot female literacy project*, Doc. off. World Bank, Doc. World Bank 15517-SE (1996).

#### AUTRES DOCUMENTS INTERNATIONAUX (UNICEF, OIT, ETC.)

Agbekponou, Akouété. *Évaluation des résultats atteints par les programmes EVF/EMP soutenu par l'UNFPA au Sénégal*, Doc. off. UNFPA (2008).

Bashir, Abdel-Hameed M. *Islamic Development Bank : financing basic education in IDB member countries*, Occasional Paper No. 10 (2004).

- Bureau international du travail. « Comprendre ce qu'est la traite des enfants » dans *Combattre la traite des enfants à des fins d'exploitation de leur travail, Kit de ressources à l'usage des responsables politiques et praticiens*, Livre 1, OIT, 2009.
- Carton M., Ch. Comeliau et P. Diouf. « Ajustement structurel, éducation et formation au Sénégal », Document de travail no 113, OIT, 1993.
- Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille. *Observations finales : Sénégal*, Doc. off. CDH NU, 13e sess., Doc. NU CMW/C/SEN/CO/1 (2010).
- Conférence internationale du travail. *Rapport de la Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations*, Doc. off. ILC, 100e sess., Doc. ILC.100/III/1A (2011).
- Fonds monétaire international. *Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP)*, fiche technique (2010), en ligne : FMI <<http://www.imf.org/external/np/exr/facts/prsp.htm>>
- Haut Commissariat aux droits de l'homme. Communiqué, « La cheffe des droits de l'homme affirme que le Sénégal a fait d'importants progrès, mais des lacunes subsistent » (18 mars 2011).
- International Council on Human Rights Policy. « When legal world overlap: human rights, State and Non-State law » (2009), en ligne : ICHRP <[http://www.ichrp.org/files/reports/50/135\\_report\\_en.pdf](http://www.ichrp.org/files/reports/50/135_report_en.pdf)>.
- Le Nestour, Alexi et al. « Évaluation PASEC Sénégal » (2007), en ligne : CONFEMEN <[http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport\\_PASEC\\_Senegal\\_version\\_janvier\\_2010.pdf](http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport_PASEC_Senegal_version_janvier_2010.pdf)>
- Moens, Brun et al. « Study on the Practice of Trafficking in Persons in Senegal » (2004), en ligne : USAID <[http://www.childtrafficking.com/Docs/moens\\_2004\\_study\\_practice\\_trafficking\\_senegal\\_4.pdf](http://www.childtrafficking.com/Docs/moens_2004_study_practice_trafficking_senegal_4.pdf)>
- Ndoye, Abdou Karim et Epitace Rurhimwishtga. *Impact des programmes d'ajustement structurel sur la condition enseignante au Sénégal*, en ligne : OIT <[www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1997/97B09\\_509\\_fren.pdf](http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1997/97B09_509_fren.pdf)>
- Organisation Internationale de la Francophonie. *Plan stratégique : Alphabétisation et protection des enfants mendiants ou non scolarisés au Sénégal*, Doc. off. OIF, (2008) [non publié].

- Partenariat pour le Retrait et la Réinsertion des Enfants de la Rue (PARRER). *Curriculum des daaras modernes : guide pédagogique première étape*, août 2010 [non publié].
- Partenariat pour le Retrait et la Réinsertion des Enfants de la Rue (PARRER). *Normes et standards de qualité pour l'école coranique*, mai 2011 [non publié].
- PNUD. *Suivi des objectifs de développement du millénaire au Sénégal : un monde meilleur pour tous*, Dakar, août 2001.
- Rapport initial, 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, de suivi du Sénégal sur la mise en œuvre de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant 1998-2009, en ligne : ACERWC <<http://www.acerwc.org/wp-content/uploads/2011/03/ACERWC-State-report-Senegal-initial-first-second-French.pdf>>
- Understanding Children Work. *Comprendre le travail des enfants et l'emploi des jeunes au Sénégal*, Dakar, Doc. off. UCW, (2010).
- Understanding Children Work. *Enfants mendiants dans la région de Dakar*, Dakar, Doc. off. UCW, (2007).
- USAID. Communiqué, « Le programme USAID/Education de base invite le secteur privé à une mobilisation de ressources pour faciliter l'accès à une éducation de qualité, en faveur des enfants vulnérables », (14 septembre 2010).
- USAID. *Référentiel de compétences : formation des enfants vulnérables de 6 à 12 ans dans les daaras*, version mai 2011, en ligne: <<http://daara.sn/Referenciel-de-competences.html>>
- USAID. *Guide pédagogique à l'intention de l'éducation volontaire : formation dans le daara*, version mai 2011, en ligne : <<http://daara.sn/GUIDE-PEDAGOGIQUE.html>>
- US Department of State. « Country Reports on Human Rights Practices: SENEGAL » (2006), en ligne : <<http://dakar.usembassy.gov/root/pdfs/wwwfsenegalreport06en2.pdf>>.
- US Department of State. « Country Reports on Human Rights Practices: SENEGAL » (2009), en ligne : <[http://dakar.usembassy.gov/root/pdfs/senegal\\_hrr\\_09.pdf](http://dakar.usembassy.gov/root/pdfs/senegal_hrr_09.pdf)>

## DOCUMENTS NATIONAUX

### **Législation sénégalaise - Lois**

*Code de la famille sénégalais*, en ligne : gouvernement du Sénégal < <http://www.justice.gouv.sn/droitp/CODE%20FAMILLE.PDF> >.

*Code pénal Sénégal*, en ligne : gouvernement du Sénégal < <http://www.justice.gouv.sn/droitp/CODE%20PENAL.PDF> >.

*Constitution de la République du Sénégal*, adoptée lors du référendum constitutionnel du 7 janvier 2001, entrée en vigueur le 22 janvier 2001, en ligne : gouvernement du Sénégal < <http://www.gouv.sn/spip.php?rubrique17> >

*Loi n° 91-22 du 16 février 1991 d'orientation de l'éducation nationale*, Journal officiel de la République du Sénégal, no 5401 du 6 avril 1991.

*Loi n° 94-82 du 23 décembre 1994 portant statut des établissements d'enseignement privés*, Journal officiel de la République du Sénégal, no 5619 du 4 février 1995.

*Loi n° 97-17 du 1er décembre 1997 portant Code du Travail*, Journal officiel de la République du Sénégal, no 5776 du 13 décembre 1997.

*Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la Loi d'orientation de l'éducation nationale no 91-22 du 16 février 1991*, Journal officiel de la République du Sénégal du 22 janvier 2005.

*Loi n° 2005-03 du 11 janvier 2005 modifiant et complétant les articles 6 et 7 de la loi no 94-82 du 23 décembre 1994 portant statut des établissements d'enseignement privés*, 2005, Journal officiel de la République du Sénégal no 6204 du 5 février 2005.

*Loi n° 2008-14 du 18 mars 2008 modifiant la loi no 72-02 du 1er février 1972 portant organisation de l'administration territoriale*, Journal officiel de la République du Sénégal no 6397 du 18 mars 2008.

*Loi relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées et à la protection des victimes*, Journal officiel de la République du Sénégal no 6223 du 30 mai 2005.

### **Législation sénégalaise - Arrêtés et décrets**

*Arrêté n° 123 portant réorganisation des écoles musulmanes*, Bulletin administratif du Sénégal 1896, 9 mai 1896.



*Arrêté n° 254 accordant une subvention aux professeurs d'arabe établis dans les Territoires d'administration directe et régulièrement autorisés, qui emploieront au moins deux heures par jour à enseigner le français, Bulletin administratif du Sénégal 1906, 12 juin 1906.*

*Arrêté n° 68 créant à Saint-Louis une Médersa ou Ecole d'enseignement supérieur musulman, Bulletin administratif du Sénégal 1908, 15 janvier 1908.*

*Arrêté n° 3748 MFPTEOP-DTSS du 6 juin 2003 relatif au travail des enfants, Journal officiel de la République du Sénégal no 6134 du 15 novembre 2003.*

*Arrêté n° 3749 MFPTEOP-DTSS en date du 6 juin 2003, fixant et interdisant les pires formes du travail des enfants, Journal officiel de la République du Sénégal no 6134 du 15 novembre 2003.*

*Décret n° 72-1165 du 20 décembre 1972 interdisant les châtiments et les sévices corporels dans les écoles et les centres d'éducation non conventionnelle, 1972.*

*Décret n° 79-1165 du 20 décembre 1979 portant organisation de l'Enseignement élémentaire, 1998.*

*Décret n° 98-563 du 26 juin 1998 fixant les conditions et les titres exigibles des directeurs et du personnel enseignant des établissements privés du cycle fondamental et du cycle secondaire et professionnel, 1998.*

*Décret n° 98-562 du 25 juin 1998 portant sur les conditions d'ouverture et de contrôle des établissements d'enseignement privé, 1998.*

*Décret n° 98-564 du 26 juin 1998 fixant les conditions de la reconnaissance et les modalités d'attribution des subventions et primes aux examens aux établissements d'enseignement privés, 1998.*

*Décret n°2006-1261 du 15 novembre 2006 fixant les mesures générales d'hygiène et de sécurité dans les établissements de toute nature, 2006.*

*Décret n° 2008-747 du 10 juillet 2008 portant création de départements et d'arrondissements, Journal officiel de la République du Sénégal no 6446 du 31 décembre 2008.*

### Documents gouvernementaux<sup>978</sup>

République du Sénégal et République du Mali, *Accord de Coopération entre le gouvernement de la République du Sénégal et le gouvernement de la République du Mali en Matière de Lutte contre la Traite et le Trafic Transfrontaliers des Enfants*, Dakar, 2004.

République du Sénégal, *Document de Stratégie pour la croissance et la réduction de la pauvreté I*, 2003-2005

République du Sénégal, *Document de Stratégie pour la croissance et la Réduction de la pauvreté II* (2006-2010), octobre 2006.

République du Sénégal, gouvernement du Sénégal, *Communiqué sur l'interdiction de la mendicité sur la voie publique*, 25 août 2010, en ligne : gouvernement du Sénégal < <http://www.gouv.sn/spip.php?article1009> >.

République du Sénégal, gouvernement du Sénégal, *Conseil des ministres du 07 octobre 2010*, en ligne : gouvernement du Sénégal < <http://www.gouv.sn/spip.php?article1022> >.

République du Sénégal, gouvernement du Sénégal, *Conseil des ministres du 16 juin 2011*, en ligne : gouvernement du Sénégal < <http://www.gouv.sn/spip.php?article1100> >.

République du Sénégal, gouvernement du Sénégal, *Discours à la Nation prononcé par le Chef de l'État à la veille du nouvel an 2007*, 31 décembre 2006, en ligne : < <http://www.gouv.sn/spip.php?article655> >.

République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances, Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD), *Situation économique et sociale de la région de Diourbel*, 2009.

République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances, *Formulation du document de politique économique et sociale 2011-2015 : Bilan diagnostic du DSRP-II*, octobre 2010.

République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'alphabétisation et des langues nationales, *Curriculum de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara*, décembre 2002.

---

<sup>978</sup> La majorité des documents se retrouvent sur le site internet : [http://planipolis.iiep.unesco.org/format\\_liste1\\_en.php?Chp2=Senegal](http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp2=Senegal) et <http://www.dsrp-senegal.org/documents.htm> (pour les documents concernant le DSRP)

- République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, Direction de la planification de la réforme de l'éducation, *Éducation qualifiante des jeunes et des adultes, Document cadre*, mars 2005.
- République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, Direction de la planification de la réforme de l'éducation, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, décembre 2008.
- République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*, janvier 2005.
- République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, *Programme décennal de l'éducation et de la formation, plan d'action de la deuxième phase 2005-2007*, 25 juin 2005.
- République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale, *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Éducation pour tous), P.D.E.F/E.P.T.*, 2003.
- République du Sénégal, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, Direction de la planification et de la réforme de l'éducation, *Rapport national sur la situation de l'éducation 2007*, mai 2008.
- République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale chargé de l'Enseignement technique, *Le développement de l'éducation, rapport national du Sénégal*, août 2001.
- République du Sénégal, ministère de l'Éducation nationale chargé de l'Enseignement technique, Direction de la planification de la réforme de l'éducation, *Plan national d'action de l'Éducation pour tous*, 15 mai 2001.
- République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales, Direction de la planification et de la réforme, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, novembre 2009.
- République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales, Direction de la planification et de la réforme, *Évaluation d'étape de l'expérimentation du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras des régions de Dakar, Thiès, Diourbel et Kaolack*, septembre 2009.
- République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales, Direction de l'enseignement arabe, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal de 1960 à 2010*, juillet 2010.

République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales, Inspection des daaras, *Le concept de daara-moderne* [non publié].

République du Sénégal, ministère de la Justice du Sénégal, *Analyse et plan national d'action de lutte contre la traite des personnes en particulier des femmes et des enfants*, Dakar, Sénégal, 24 juin 2008.

République du Sénégal, *Suivi des Objectifs du Millénaire pour le développement, un monde meilleur pour tous*, 2006.

République du Sénégal, *Un objectif : l'école pour tous en 1995 : étude sous-sectorielle de l'enseignement élémentaire*, en ligne : UNESCO < [unesdoc.unesco.org/images/0008/000896/089601fb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000896/089601fb.pdf) >

Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, ministère de l'Éducation nationale, *Actes du Séminaire : projet de création d'écoles publiques franco-arabes : le curriculum général : fascicule 3*, Dakar, août 2002.

Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, ministère de l'Éducation nationale, *Rapport général et recommandations : fascicule 2*, Dakar, août 2002.

## MONOGRAPHIES

Baker, David P. et Alexander W. Wiseman, dir. *Global trends in educational policy*, Oxford, Elsevier, 2005.

Balonze, John. *Les enfants des rues au Sénégal*, Paris, Blink, 2005.

Bayefsky, Anne F. et Arie Waldman. *State support for religious education: Canada versus the United Nations*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2007.

Behrman, Lucy. *Muslim brotherhoods and politics in Senegal*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1970.

Bianchini, Pascal. *École et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 2004.

Boyle, Helen N. *Quranic schools: agents of preservation and change*, New York, Routledge Falmer, 2004.



- Cissé, Seydou. *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, l'Harmattan, 1992.
- Comité d'études historiques et scientifiques de l'Afrique occidentale française. *Coutumiers Juridiques de l'Afrique Occidentale Française, Tome 1 : Sénégal*, Paris, Librairie Larose, 1939.
- Coomans, Fons Coomans et Fried van Hoof, dir. *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights*, Utrecht, Netherlands Institute of Human Rights, SIM No 18, 1995.
- Coulon, Christian. *Les Musulmans et le pouvoir en Afrique noir*, Paris, Karthala, 1983.
- Daffé, Gaye et Abdoulaye Diagne, dir. *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté : les oubliés de la croissance*, Paris, Karthala, 2008.
- Daun, Holger, dir. *Education restructuring in the context of globalization and national policy*, New York, Routledge Falmer, 2002.
- Daun, Holger et Geoffrey Walford, dir. *Educational Strategies among Muslims in the context of Globalization*, Netherland, Brill Academic Pub, 2004.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Vers un Nouveau Sens Commun juridique : Droit, science et politique dans la transition paradigmatique*, Paris, L.G.D.J., 2004.
- Diop, Momar-Coumba, dir. *Sénégal. Trajectoires d'un État*, Dakar, Codesria, 1992.
- Durufflé, Gilles. *Le Sénégal peut-il sortir de la crise ? Douze ans d'ajustement structurels au Sénégal*, Paris, Karthala, 1994.
- Hodel, Gilles, dir. *L'islam, nouvel espace public en Afrique*, Paris, Karthala, 2009.
- Huet, Marie et Myriam de Leonardis, *Bientraitance et enjeux de scolarisation dans la société sénégalaise, dans Culture et Bientraitance*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- Jones, Phillip W. *World Bank financing of education : Lending, Learning and Development*, London, Routledge, 1992.
- Katia, Zakharia et Cheiban Ali, dir. *Savoirs et Pouvoirs : Genèse des traditions et traditions réinventées*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2008.
- Ki-Zerbo, Joseph, dir. *La mesure du droit à l'éducation : Tableau de bord de l'Éducation pour tous au Burkina Faso*, Paris, Karthala, 2005.
- Laval, Christian et Louis Weber. *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards, 2002.

- Léonardis, Myriam et al., dir., *L'enfant dans le lien social : Perspectives de la psychologie du développement*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2003.
- Marty, Paul. *Études sur l'islam au Sénégal, Tome 1 : les personnes*, Paris, Ernest Leroux, 1917.
- , *Études sur l'islam au Sénégal, Tome 2 : les doctrines et les institutions*, Paris, Ernest Leroux, 1917.
- Mbacké, Khadim et John O. Hunwick, *Sufism and Religious Brotherhoods in Senegal*, Princeton, Markus Wiener, 2005.
- Moriba, Magassouba. *L'islam au Sénégal demain les mollahs? : la "question" musulmane et les partis politiques au Sénégal de 1946 à nos jours*, Paris, Karthala, 1985.
- Mounirou Sy, Mouhamadou. *La protection constitutionnelle des droits fondamentaux en Afrique : l'exemple du Sénégal*, Paris, l'Harmattan, 2007.
- Ndiaye, Mamadou. *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, Istanbul, Centre de recherche sur l'histoire, l'art et la culture islamiques, Organisation de la Conférence islamique, 1985.
- Nordmann, Jean Daniel et Alfred Fernandez. *Le droit de choisir l'école : une question de justice*, Lausanne, L'âge d'Homme, 2000.
- Pilon, Marc et Yacouba Yaro, dir. *La demande d'éducation en Afrique, État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, Union pour l'étude de la population africaine, 2001.
- Pilon, Marc, Jean-Yves Martin et Alain Carry, dir. *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?*, Paris, éditions des archives contemporaines, 2010.
- Psacharopoulos, George et Maureen Woodhall. *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*, Paris, Economica, 1988.
- Robinson, David. *Sociétés musulmanes et pouvoir colonial français au Sénégal et en Mauritanie, 1880-1920 : parcours d'accommodation*, Paris, Karthala, 2004.
- Sarrasin, B., *Ajustement structurel et lutte contre la pauvreté en Afrique. La Banque mondiale face à la critique*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Sepulveda, Magdalena. *The nature of the obligations under the International Covenants on Economic, Social and Cultural Rights*, Antwerpen, Intersentia, 2003.

Tomasevski, Katarina. *Human Rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Right to education Primers no. 3, Gotenburg, Novum Grafiska AB, 2001.

----- . *Removing obstacles in the way of the right to education*, Right to education Primers no. 1, Gotenburg, Novum Grafiska AB, 2001.

----- . *The State of the Right to Education Worldwide, Free or Fee: 2006 Global Report*, Copenhagen, 2006.

Weiss, Holger. *Social Welfare in muslim societies in Africa*, Nordic Africa Institute, 2002.

Westerlund, David, dir. *Questioning the Secular State: The Worldwide Resurgence of Religion in Politics*, New York, St. Martin's Press, 1996.

#### ARTICLES PÉRIODIQUES AU SUJET DU DROIT À L'ÉDUCATION ET DES STRATÉGIES DES INSTITUTIONS INTERNATIONALES

Beeckman, K. « Measuring the implementation of the right to education: Educational versus human rights indicators » (2004) 12 Int'l J. Child. Rts. 71.

Bonal, Xavier. « Plus ça change ...The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus » (2002) 12:1 International Studies in Sociology of Education 3.

Clignet, R. « La demande d'éducation : aspects sociologiques » (1994) 172 *Afrique contemporaine* 108.

Coomans, Fons. « Justiciability of the right to education » (2009) 2 Erasmus Law Review, 427.

Halvorsen, Kate. « Notes on the realization of Human Right to education » (1990) 12 Hum. Rts. Q. 341.

Hannum, Hurst. « The Status of the Universal Declaration of Human Rights in National and International Law » (1995-1996) 25 Ga. J. Int'l & Comp. L. 289.

Humphrey, John P. « La nature juridique de la Déclaration universelle des droits de l'homme » (1981) 12 :2 R.G.D. 397

Lange, Marie-France. « Vers de nouvelles recherches en éducation » (2003) XLIII (1-2) Cahiers d'Études africaines 7.

-----, « École et mondialisation, Vers un nouvel ordre scolaire? » (2003) *XLIII* (1-2) Cahiers d'Études africaines 143.

Monteiro, A. Reis. « Droit international de l'éducation: une discipline nouvelle » (2008) 54 *International Review of Education* 193.

Mundy, Karen E. « Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank » (2002) 22 *International Journal of Educational Development* 483.

#### ARTICLES PÉRIODIQUES AU SUJET DES ÉCOLES CORANIQUES EN AFRIQUE DE L'OUEST

Akkari, Abdel-Jalil. « Socialization, learning and basic education in Koranic Schools » (2004) 9:2 *Mediterranean Journal of Educational Studies* 1.

Bayet, Marie-Laurence. « l'enseignement primaire au Sénégal de 1903-1920 » (1972) 20 *Revue française de pédagogie* 33.

Charlier, Jean-Émile. « Les écoles au Sénégal. De l'enseignement officiel au Daara, les modèles et leurs répliques » (2004) 3 *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 39.

-----, « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal » (2002) *Éducation et Sociétés* 95.

Cruise O'Brien, Donal. « Le talibé mouride: la soumission dans une confrérie religieuse sénégalaise » (1970) 10:40 *Cahiers d'études africaines* 562.

Gandolfi, Stefania. « L'enseignement islamique en Afrique noire » (2003) *XLIII* 1-2 *Cahiers d'Études africaines* 261.

Huet-Gueye, M. et M. de Léonardis. « Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle : les choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais » (2007) 52 *Psychologie française* 183.

-----, « L'école publique au Sénégal : approche psychosociale des pratiques parentales de (non) scolarisation et des expériences éducatives des enfants » (2009) 55 *International Review of Education* 367.

Hunt, Paul. « Children's Rights in West Africa: The Case of the Gambia's Almudos » (1993) 15:3 *Hum. Rts. Q.* 499.



- Meunier, Olivier. « Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa » (1995) 31:3 Cah. Sci. hum. 617.
- Ndoye, Abdou Karim et Amadou Camara. « Sénégal : une école sans société » (1991) 17:3 Revue des sciences de l'éducation 491.
- Perry, Donna L. « Muslim child disciples, global civil society, and children's rights in Senegal: The discourses of strategic structuralism » (2004) 77 Anthropological Quarterly 47.
- Saul, Mahir. « The Quranic School Farm and Child Labour in Upper Volta » (1984) 54:2 Journal of the International African Institute 71.
- Vuarin, Robert. « L'enjeu de la misère pour l'islam sénégalais » (1990) 31 :123 Tiers-monde 601.
- Ware III, Rudolph T. « The Daily Regime of Qur'anic Students in Twentieth-Century Senegal » (2004) 37:3 The International Journal of African Historical Studies 515.
- White, Bob. « Talk about School: education and the colonial project in French and British Africa (1860± 1960) » (1996) 32:1 Comparative Education 9.

#### ARTICLES PÉRIODIQUES POUR CADRE CONCEPTUEL/THÉORIQUE

- Dale, Roger et Susan Robertson. « Interview with Boaventura de Sousa Santos » (2004) 2:2 Globalisation, Societies and Education 147.
- De Sousa Santos, Boaventura. « Droit: une carte de lecture déformée pour une conception postmoderne du droit » (1988) 10 Droit et société 379.
- , « From Customary law to popular justice » (1984) 28 Journal of African Law 90.
- , « Globalizations » (2006) 23 : 2-3 Theory, Culture & Society 393.
- , « If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies » (2009) 1 Law, Social Justice & Global Development Journal 1.
- , « Law: a Map of Misreading. Towards a Postmodern conception of Law » (1987) 14: 3 J. L. & Soc'y 279.
- , « Oppositional Postmodernism and Globalizations » (1998) 23:1 Law & Social Inquiry 121.

- , « The Heterogeneous State and Legal Pluralism in Mozambique » (2006) 40: 1 Law & Soc'y Rev. 39.
- , « The law of the Oppressed : the Construction and Reproduction of Legality in Pasargada » (1977) 12 :1 Law and Society 5.
- , « Vers une conception multiculturelle des droits de l'homme » (1997) 35 Dr. Et Soc. 79.
- Frémont, Jacques. « Legal pluralism, customary law and human rights in Francophone African countries » (2009) 40 VUWLR 149.
- Logan, Carolyne. « Selected chiefs, elected councillors and hybrid democrats : popular perspectives on the co-existence of democracy and traditional authority » (2009) 47:1 J. of Modern African Studies 101.
- M'baye, Keba. « L'expérience sénégalaise de la réforme du droit » (1970) 22:1 Revue internationale de droit compare 35.
- Mbow, Penda. « Contexte de la réforme du Code de la famille au Sénégal » (2010) 59 Droits et culture 87.
- Merry, Sally Engle. « Legal pluralism » (1988) 22:5 Law & Soc'y Rev. 869.
- Pimentel, David. « Legal Pluralism in Post-colonial Africa: Linking Statutory and Customary Adjudication in Mozambique » (2001) 13 Yale Human Rts. & Dev. L. J. 1.
- Schiff Berman, Paul. « Global Legal Pluralism » (2007) 80 S. Cal. L. Rev. 1155.
- Tamanaha, Brian Z. « Understanding Legal Pluralism: Past to Present, Local to Global » (2008) 30: 375 Sydney L. Rev. 375.

#### DOCUMENTS D'ORGANISATIONS NON-GOUVERNEMENTALES

- Antislavery International, « Begging for change, Research findings and recommendations on forced child begging in Albania/Greece, India and Senegal » (2009).
- Coalition nationale des associations et ONG en faveur de l'enfance. « Rapport complémentaire élaboré par la CONAFE-SÉNÉGAL au Comité des Nations unies pour les droits de l'enfant », Dakar (février 2006).



- Enda TM Jeunesse Action. « Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal », Jeuda 114, Dakar (décembre 2005).
- Enda TM Jeunesse Action. « Talibé au Burkina Faso : de la recherche à l'action, Recherche Action Participative dans 3 villes : Ouagadougou, Ouahigouya et Zorgho », Jeuda 117, Dakar (mai 2007).
- Enda TM Jeunesse Action. « Soutiens aux talibés/garibous », Jeuda 109, Dakar, (décembre 2003).
- Enda Tiers-Monde., « Rapport du recensement des écoles coraniques dans les régions de Kayes, Ségou et Mopti (Mali) » (octobre 2007).
- Human Rights Watch. « Sur le dos des enfants, Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal » (avril 2010).
- , Communiqué, « Sénégal : Des enseignants coupables de mauvais traitements ont été condamnés » (8 septembre 2010), en ligne : Human Rights Watch < <http://www.hrw.org/fr/node/92952> >
- Save the Children Suède, Fatou Sarr. « Analyse de la situation des enfants au Sénégal », rapport de synthèse (décembre 2001).
- Terre des Hommes et Enda Graf. « Les Enfants Talibés Mendiants Bissau-Guinéens; leur vie, leur drame », Dakar (15 Décembre 2006).

#### DOCUMENTS UNIVERSITAIRES

- André, Pierre et Jean-Luc Demonsant. *Koranic Schools in Senegal: An actual barrier to formal education?* Universidad de Guanajuato, Department of Economics and Statistics, 2009.
- Auriol, Emmanuelle et Jean-Luc Demonsant. *Education and Migration Choices in Hierarchical Societies: The Case of Matam, Senegal*, 2011, en ligne : < <http://idei.fr/doc/wp/2011/educationea2011.pdf> >.
- Chimère Ndiaye, Médoune. *La modernisation des daaras, un projet alternatif pour la lutte contre la mendicité des talibés*, mémoire de maîtrise, École nationale d'économie appliquée de Dakar, 2005.
- Dièye, Abdoulaye. *Secularism in Senegal: Withstanding the Challenge of Local Realities: A Legal Approach*, Northwestern University, Institute for the Study of Islamic Thought in Africa (ISITA), 2007.

- Dovéodo, Amen et A. Diagne. *Analyse économique de la demande d'éducation primaire au Sénégal*, Université Cheikh Anta Diop, Centre de recherches économiques et appliquées (CREA), 2004.
- Easton, Peter et Mark Peach. *The practical applications of Koranic learning in West Africa*, Florida State University, Center for Policy Studies in Education, 1997.
- Farrington, Jane E. *Arabic language education in contemporary Senegal*, thesis, Faculty of Emory College of Emory University, 2007.
- Fernandez, Alfred et Jean- Daniel Nordmann. *Vers de nouveaux indicateurs de liberté d'enseignement*, Université de Fribourg, Institut interdisciplinaire d'éthique et de droit de l'homme, 2000.
- Gasse, Stéphanie. *L'éducation non-formelle : quel avenir? Regard sur le Mali*, thèse de doctorat, Université de Rouen, Département des sciences de l'éducation, 2008.
- Hady Guèye et al., *Sénégal: prestation efficace des services d'éducation*, Open Society Initiative for West Africa et AFRIMAP, novembre 2009.
- Hounsounou, Gilberte et Gerold Vollmer. *Cartographie institutionnelle des organismes sénégalais intervenant au profit des enfants exploités par la mendicité*, Dakar, 14-27 Mai 2006.
- Liechti, Valérie et Patrice Meyer Bisch. *Mesurer un droit de l'homme? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, Document de travail 7, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, avril 2003.
- *Mesurer un droit de l'homme? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, Document de travail 8, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, janvier 2003.
- *Mesurer un droit de l'homme? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, Document de travail 9, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, août 2003.
- Mbow, Penda. *Secularism, Religious Education and Human Rights in Senegal*, Northwestern University, Institute for the Study of Islamic Thought in Africa (ISITA), 2007.
- Meneses, Maria Paula. *Pluralism, Law and Citizenship in Mozambique : Mapping the complexity*, CES, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2007.



Niang, Cheikh.Ibrahima. *Analyse socioculturelle de la demande d'éducation : quelle école primaire désirent les populations du Sénégal?*, Université Cheikh Anta Diop, Centre de recherches économiques et appliquées (CREA), 2004.

Sy, Atimata, Issimatou Laniba Ichola et Lamine Gueye. *Les anciennes méthodes d'apprentissage du Coran face aux défis de la qualification et de l'insertion professionnelle des apprenants*, études ROCARE, février 2010.

Tall Dia, Hourèyratou et al. *La modernisation des daaras au Sénégal*, ROCARE, mars 2007.

Villeneuve, Marie-Sophie. *Les politiques de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation et le droit de l'enfant à l'enseignement primaire : vers la réalisation ou la violation de ce droit dans les pays en développement?*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2006.

Toulba Seck, Mouhamed. *L'enseignement coranique au Sénégal, le problème des talibés*, mémoire de fin d'études, École nationale des travailleurs sociaux spécialisés de Dakar, 1982.

### DICTIONNAIRES

Arnaud, André-Jean. *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, Paris, L.G.D.J., 1993.

Baldi, Sergio. *Dictionnaire des emprunts arabes dans les langues de l'Afrique de l'Ouest et en swahili*, Paris, Karthala, 2008.

Legendre, Ronald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin, 2005.

Sourdel, Janine et Dominique Sourdel. *Dictionnaire historique de l'islam*, Paris, Quadrige, 2004.

### COMMUNICATIONS, TEXTES PRÉSENTÉS À DES CONFÉRENCES

Bernard, Jean-Marc. « Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain : quels indicateurs ? » Colloque : Le droit à l'éducation, quelle effectivité au Sud et au Nord, Ouagadougou, 9-12 mars 2004.

Camara, Amadou M et al.. « Ecole, Religions et Laïcité : analyse comparative entre le Sénégal et la Belgique », Conférence: Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparée?, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Sèvres, France, 19 au 21 octobre 2005.

Collectif national des écoles privées franco-arabes autorisées au Sénégal. « L'expérience du Privé Franco-Arabe au Sénégal », 32ème Réunion annuelle du conseil des Gouverneurs de la Banque Islamique de Développement ( BID ), Dakar, du 26 au 30 mai 2007, en ligne : < <http://cnefaas.com/docs/docus/BID%20%20Seminaire.pdf> >.

Gérard, Étienne. « Le développement des medersas au Mali, le signe d'une réorientation de la demande scolaire », Colloque et séminaire : Éducation, changements démographiques et développement, Orstom, 1993.

Gandolfi, Stefania, Patrice Meyer-Bisch, et Victor Topanou. « L'éthique de la coopération internationale et l'effectivité des droits humains », Actes du colloque international et interinstitutionnel, Université de Bergamo, 12-14 mai, 2005.

Gaye , N'diamé.« droit et mendicité », Dakar, novembre 2006 [non publié].

Lange, Marie-France et Yacouba Yaro. « l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne », Quatrième Conférence africaine sur la population, UAPS/UEPA, Tunisie, 8-12 décembre 2003.

Malam Moussa, Laouali. « La violence à l'école coranique », Colloque de Yaoundé, mars 2006, disponible en ligne : ROCARE < <http://www.rocure.org/MalamMoussa.pdf> >.

Meyer-Bisch, Patrice. « Le droit à l'éducation en tant que droit culturel, au sein des droits de l'homme », Colloque : Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Sud et au Nord?, Université de Ouagadougou (Burkina Faso), 8-12 mars 2004.

#### ARTICLES DE JOURNAUX

-----. « Sénégal: 10-ème revue annuelle du PDEF, mercredi à Dakar », *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (26 Avril 2011)

-----. « Sénégal: Kolda - Lancement des activités de l'antenne régionale du PARRER », *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (3 février 2011)

-----. « Sénégal: L'USAID/EDB offre des ordinateurs à 5 daaras de 4 régions, *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (12 décembre 2010)

- , « Sénégal: Mise en oeuvre du PARRER - Quelque 1379 enfants mendiants recensés à Ziguinchor (étude) », *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (8 octobre 2010)
- , « Sénégal: Validation du nouveau référentiel de normes pour les écoles coraniques », *Agence de Presse Sénégalaise (Dakar)* (6 juillet 2011)
- , « Sénégal: Cheikhou Mbow - 'L'enseignement arabe est devenu une réalité du système éducatif' », *Walfadjri* (2 Octobre 2010).
- , « Enseignement religieux à l'école : Des religieux dénoncent un projet précipité », *Sud Quotidien* (19 mai 2009).
- , « Sénégal: PDEF - Le pays cherche toujours à améliorer les acquis », *Sud Quotidien* (30 Avril 2011).
- , « Opposition à l'interdiction de la mendicité: les raisons de la volte-face de Wade », *Walfadjri* (13 octobre 2010).
- Der Thiam, Iba. « Sénégal : les daaras au Sénégal – rétrospective historique », *Walfadjri* (23 septembre 2010).
- Diop, Mamadou Amadou. « Sénégal: Reouverture et installation des écoles publiques francaises a Touba - Kalidou Diallo clarifie le sens de l'annonce faite par Me Wade », *Sud Quotidien* (8 Avril 2009).
- Diagne, Assane. « Serigne Bara Mbacké : « Il n'est pas question d'implanter à Touba une école d'enseignement du français » », *Agence de presse sénégalaise* (7 avril 2009).
- Diallo, Ibrahima. « Sénégal: Daaras modernes et traditionnelles - Vers un curriculum pour harmoniser les enseignements », *Sud Quotidien* (30 Décembre 2010).
- Dieng, Sidy. « Sénégal: Lutte contre la mendicité - Un projet de prévention lancé dans la région de Thiès », *Walfadjri* (22 Mmai 2010).
- Fall, Abdoulaye. « Nioro/Lutte contre la mendicité et l'errance des enfants dans la rue : le PARRER lance les activités inter régionales », *Sud Quotidien* (8 janvier 2011).
- Fofana, Bachir. « Wade sur les conditions des talibés: « les mauvais traitements des talibés, cela a toujours existé et nous ne pouvons pas d'un trait de plume supprimer tout cela » », *Seneweb* (9 novembre 2010).
- France 24, « La ville sainte qui ne veut pas d'écoles publiques », en ligne : < <http://www.france24.com/fr/20090502-senegal-touba-ecole-publique-coran-islam-education-madrassa-reportage> >.



Kante, Marème. « Composante « enfants vulnérables » : germination de la « graine éducative » dans les daaras », *USAID-Le Soleil* (août 2010).

Kante, Boubacar. « Introduction des langues nationales à l'école : le problème demeure entier », *Agence de presse sénégalaise* (27 août 2010).

Mane, Daouada. « Sénégal: Education de base - L'arabe attend ses manuels », *Le Soleil* (24 septembre 2010).

Mika Lom, Mamadou. « Sénégal: Introduction des langues nationales à l'école - Des experts se penchent sur la question à Mbour » *Sud Quotidien* (3 Août 2011).

Sane, Youssouf. « Modernisation des *daaras* : Un financement de dix milliards acquis », *Le POPulaire* (9 août 2011)

Seck, Abdoul Aziz. « REVUE DU PDEF : Les bailleurs de fonds insatisfaits », *le POPulaire* (Jeudi 28 Avril 2011).

Sidy, Abdoulaye. « Modernisation des écoles coraniques : Les daaras ont désormais leur curriculum », *Walfadjri* (31 décembre 2010).

Sow, Moussa. « Sénégal: 7 maîtres coraniques condamnés pour avoir fait mendier des enfants », *AFP* (9 septembre 2010).

SY Cissé, Serigne Mansour. « Sénégal: Ouverture des « Daaras » - Le Parrer en quête d'outils de normalisation », *le Soleil* (9 Juillet 2011)

Thiendella Fall, El Hadji. « Sénégal: Le Parrer pour une réglementation de l'ouverture des écoles coraniques », *Walfadjri* (8 Juin 2011).

Traore, Paule Kadja. « Sénégal: Amélioration des conditions de vie des talibés - L'Usaid et Enda débloquent 23 millions pour moderniser les daraas », *Walfadjri* (26 janvier 2011)

Wane, Mamadou. « Sénégal: fin de la mendicité des enfants – une responsabilité collective », *Walfadjri* (18 octobre 2010).

#### SITES INTERNET

Central intelligence Agency, « Sénégal », en ligne : the World Factbook < <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sg.html> >.



Ministère de l'Éducation nationale, « Le Sénégal : divisions administratives », en ligne :  
< <http://examen.sn/spip.php?article1443> >.

Nations unies, « Portail du système de l'ONU sur les objectifs du Millénaire pour le développement », en ligne : ONU <  
<http://www.un.org/fr/millenniumgoals/index.shtml> >.

« Projet d'éducation pour tous de qualité – Phase 2 », en ligne : Banque mondiale <  
<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64312881&piPK=64625380&theSitePK=2748750&Projectid=P089254> >.

République du Sénégal, « Portail Internet des volontaires de l'éducation », en ligne : <  
[http://www.volontaires.sn/index.php?option=com\\_content&task=view&id=13&Itemid=29](http://www.volontaires.sn/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=29) >.

« Senegal : all projects », en ligne : Banque mondiale <  
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/PAYSEXTN/AFRICAINFRENCHEXT/SENEGALINFRENCHEXTN/0,,menuPK:461591~pagePK:141159~piPK:55000052~theSitePK:461478,00.html> >

« World databank », en ligne : Banque mondiale <  
<http://databank.worldbank.org/ddp/home.do> >